



Ekstra skoledriv blant indiske etterkommere

Aman Singh

Veileder

Turid Skarre Aasebø

Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved Universitetet i Agder og er godkjent som del av denne utdanningen. Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet inntår for de metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.

Universitetet i Agder, 2016
Fakultet for Humaniora og Pedagogikk
Institutt for Pedagogikk

Sammendrag

Denne masteroppgaven omhandler indiske etterkommers utdannelsesvalg i Norge. Oppgaven utføres ved bruk av kvalitativ innholdsanalyse på forskningsartikler om indiske etterkommers utdannelsesvalg. Formålet med oppgaven er å finne de rådende forklaringene om hvorfor indiske etterkommere velger å ta høyere utdanning. Utvalget består av 8 norske forskningsartikler, som enten benytter kvalitativ eller kvantitativ metode.

Jeg har benyttet ulike teoretiske innfallsvinkler for å få svar på min problemstilling. Parsons (1991) teori om sosiale systemer benyttes for å forklare strukturteori, og i tillegg benyttes Marx og Engels (1957) forståelse av klasseinndeling og klasseteori. I tråd med forskningsartiklene i datamaterialet, brukes Bourdieus (1987, 2011) teorier, hvor kapitalformene og sosial klassifisering fremheves. Videre forklares begrepet sosial mobilitet gjennom Ringdal (2010), og begrepet kultur slik det forstås av Williams (1976) og Teig (1993). Avslutningsvis i teorikapittelet presenteres kastesystemet, slik det hovedsakelig blir praktisert av sikhene i Punjab, og er noe annerledes enn det hinduistiske kastesystemet som ellers blir praktisert i store deler av India (Jodhka, 2002; Puri, 2003).

Sentrale funn i denne oppgaven er hvordan kulturelle forklaringer, som holdninger til utdanning, familieband/nettverk og så videre, og strukturelle forklaringer, som sosial klasse og sosial bakgrunn, påvirker utdannelsesvalgene til minoritetene. Videre viser funnene at forklaringen på minoriteters utdannelsesvalg er todelt, hvor indiske etterkommeres utdannelsesvalg i utgangspunktet forklares med kulturelle forklaringer, mens minoriteters utdannelsesvalg forklares med strukturelle forklaringer. Funn fra datamaterialet viser dermed at forskningen ikke konkret kan forklare utdannelsesvalg blant indiske etterkommere med én enkel forklaring, som eksempel holdninger til utdanning. Det er derimot et både-og-forhold fremfor et enten-eller-forhold, hvor flere forklaringer kan forklare hvorfor indiske etterkommere velger å ta høyere utdanning. I denne oppgaven konkluderes dermed indiske etterkommers utdannelsesvalg med den kulturelle orienteringen subkulturen har, hvor forklaringer som holdning til utdanning, familieband/nettverk, foreldrenes forventning om utdanning, ”driv” og internalisering av foreldrenes stå-på-holdning er av betydning for deres utdannelsesvalg.

Forord

Først og fremst vil jeg takke min veileder Turid Skarre Aasebø som har vist stor interesse og hjulpet meg gjennom hele prosessen, og som har vært tilgjengelig når enn jeg skulle trenge hjelp. Tusen takk for all hjelpen, og takk for alle tips og triks.

Jeg vil også takke hele familien min som har oppmuntret meg, inspirert meg og hjulpet meg gjennom hele utdannelsesløpet. Takk til mamma, pappa, Didi og Jassy for at dere er der for meg, og heier på meg. Takk til vår hund Sara, for all kosen. Jeg kommer snart hjem igjen Sara!

Gjennom oppgaveskrivingen har jeg fått stor hjelp av min gode venninne Caroline, tusen takk for at du er der og takk for alle diskusjoner og den interessen du viste for oppgaven. VI ER FERDIGE!

Sist men ikke minst, en stor takk til mormor. Denne er til deg.

Aman Singh

Kristiansand, Mai 2016

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	ii
Forord.....	iii
Innholdsfortegnelse	iv
1. Innledning	1
1.1 Om indiske minoriteter.....	2
1.2 Begrepsavklaring.....	4
1.3 Problemstilling.....	5
1.4 Oppgavens disposisjon.....	6
2. Design og metode	7
2.1 Vitenskapelig tekst	7
2.2 Innholdsanalyse	10
2.3 Utvalgskriterier	13
2.4 Koderammeverk.....	18
2.5 Utførelsen av analysen av datamaterialet	21
2.6 Reliabilitet og validitet.....	23
3. Teori.....	27
3.1 Strukturteori.....	27
3.2 Klasseteori.....	29
3.3 Bourdieus teorier.....	30
3.3.1 Kapitalformer.....	30
3.3.2 Disposisjon og habitus	35
3.3.3 Sosial klassifikasjon.....	36
3.4 Betydning av strukturteori for indiske etterkommere	38
3.5 Sosial mobilitet	39
3.6 Kulturteori	40
3.6.1 Kastesystemet	42
4. Analyse	45
4.1 Funn fra forskningsartiklene	45
4.1.1 Sosial klasse.....	45
4.1.2 Kastesystemet	53
4.1.3 Driv	56

4.1.4 Familiebånd/Nettverk	58
4.1.5 Annet.....	61
4.2 Oppsummering av funn fra forskningsartiklene	62
5. Diskusjon.....	65
5.1 Konklusjon på problemstillingen.....	65
5.2 Holdbarheten av konklusjonen	65
5.3 Betydningen av konklusjonen	72
5.4 Videre forskning.....	73
Litteraturliste.....	74
Vedlegg	80

1. Innledning

Regjeringens politiske mål om integrering av innvandrere og deres etterkommere kan forklare den økte mengden av studier om hvor godt unge med innvandrerbakgrunn klarer seg i skolen (Lauglo, 2010). Lik rett til utdanning og likestilling, er en del av integreringsprosessen som omhandler å inkludere minoriteter i samfunnet og spesielt i arbeidslivet (Meld. St. 49, 2003-2004). Gjennom utdanning kan man unngå at sosiale og økonomiske forskjeller skal følge enkelte minoritetsgrupper som skillelinjer, som også er med på å skape en ”oss” og ”dem” holdning mellom minoriteter og majoriteten (Meld. St. 49, 2003-2004). Utdanning og kompetanseheving blir ansett som et virkemiddel for å inkludere minoriteter raskest mulig inn i arbeidslivet hvor de kan bidra med sine ressurser, og hvor utdanningen skal gjøre minoritetene mer attraktive for arbeidsmarkedet (Arbeids- og inkluderingsdepartementet, 2006-2007). Regjeringen har hatt i flere år hatt fokus på rekrutteringen av studenter med minoritetsbakgrunn i høyere utdanning, og støtter allerede Pakistansk Studentsamfunn med årlige bidrag for deres motivasjonsseminarer, samt Minoriteter [Sic] i fokus i Akademia (Arbeids- og inkluderingsdepartementet, 2006-2007). Prosjektet Mangfold i Fokus i Akademia (MiFA), som er utviklet av UiO, ”arbeider systematisk med ulike tiltak, blant annet samarbeid med utvalgte prosjektskoler for å rekruttere flere ungdommer med innvandrerbakgrunn til høyere utdanning. Ettersom ungdom med innvandrerbakgrunn møter større vansker på arbeidsmarkedet gis det i prosjektet også aktiv arbeidsformidling og arbeidsgrupper...” (Arbeids- og inkluderingsdepartementet, 2006-2007, s. 99).

Til tross økt fokus på studenter med innvandrerbakgrunn i høyere utdanning og tilrettelegging for språkvansker og ekstra støtte, viser statistikker at enkelte minoritetsgrupper henger etter, mens andre minoriteter i større grad fullfører høyere utdanning i Norge (Birkelund, Lillehagen, Ekre, & Ugreninov, 2014; S. B. Fekjær, 2010; S. N. Fekjær, 2007; Støren, 2005). Blant alle indiske etterkommere mellom 19-24 år, studerte totalt 45 prosent av dem høsten 2012 og over 55 prosent av menn mellom 19-24 år, valgte høyere utdanning (Østby & Henriksen, 2013). Tidligere tall fra 2005 viser at hele 53 prosent av alle etterkommere fra India var i høyere utdanning per 1 Oktober 2005 (Henriksen, 2007). Generelt viser statistikken også at etterkommere er i større grad å finne i ikke-manuelle yrker enn manuelle yrker, og brorparten av etterkommere er å finne i enten akademiske eller høyskole- og militære-yrker (Olsen, 2016). Tidligere studier har vist at indiske minoriteter også har større sannsynlighet for å fullføre høyere utdanning på hovedfagsnivå og kortere høyere utdanning, enn majoriteten og andre minoritetsgrupper, selv uten kontroll for sosial bakgrunn (S. N.

Fekjær, 2006). Indiske minoriteter viser interesse for høyere utdanning tidlig i utdanningsløpet, fra ungdomsskolen og videregående skole er ofte utdanningsambisjonene rettet mot profesjonsyrker som medisin, jus, psykologi, odontologi og ingeniør (Bakken, 2003). Dette er utdanninger som gir avkastning av relativt høy lønn, prestisje og sikre jobbmuligheter.

Enkelte minoritetsgrupper har fått mer oppmerksomhet fra forskningen og media, i denne oppgaven indiske etterkommere, ettersom deres utdannelsesløp skiller seg betydelig fra andres minoritetsgruppers utdannelsesløp (Hammerstad, 2013; Leirvik, 2010; Støren, 2005). I kjølvannet av mengden artikler og forskningsfunn som omhandler enkelte minoriteters utdannelsesløp, finnes det mange ulike forklaringer på dette fenomenet, eller prosessen. I denne oppgaven vil jeg derfor forsøke å samle de ulike forklaringene, ved å anvende kvalitativ innholdsanalyse på de ulike forskningsartiklene som omhandler indiske minoriteters utdannelsesløp i Norge, og presentere forklaringene systematisk slik jeg forstår dem. Datamaterialet i denne oppgaven har også vist endringer i forståelsen av fenomenet, og vinklingen av hvorfor fenomenet oppstår, samt behovet for andre typer av forskning som videre bør fokuseres på.

1.1 Om indiske minoriteter

Arbeidsinnvandrere begynte å komme til Norge fra slutten av 1960-tallet og er blant de innvandrergruppene med lengst botid, hvor 43 prosent av dem har bodd her i 20 år eller mer, og hele seks av ti førstegangsinnvandrere har bodd her i mer enn 15 år per 01.01.2006 (Henriksen, 2007). Nyere tall viser at hele 16 % av den totale befolkningen av indiske innvandrere, her 10 954 personer, hadde bodd her i over 30 år, noe som samstemmer med innvandrings toppen som kom ved 1970-80 tallet (Statistisk Sentralbyrå, 2016). Den samme statistikken viser også at en del indiske innvandrere er relativt nye i Norge, hvor nesten 47 % av dem kun har bodd her i 5 år eller mindre (Statistisk Sentralbyrå, 2016). Statistikken kan forklares med den økende mengden av indiske ingeniører som på oppdrag fra internasjonale firmaer får ansettelsesopphold i Norge, noe som forsvaret konsentrasjonen av indiske innvandrere i kommuner som Stavanger, hvor 0,55 % av den totale befolkningen i Stavanger består av indiske innvandrere (Statistisk Sentralbyrå, 2016).

Den indiske minoritetsgruppen er den tiende største innvandrergruppen fra ikke-vestlige land utenom Tyrkia, og består av 10 954 mennesker, som utgjør 1,5 % av den totale

innvandringsbefolkningen i Norge på 698 550 personer (Statistisk Sentralbyrå, 2016). Ved inngangen til år 2006 bodde de indiske innvandrere i alle fylker i landet, men brorparten er konsentrert rundt Oslo og Akershus, hvor de utgjorde 0,58 % av befolkningen i Oslo, og 1 % av befolkningen i Drammen (Henriksen, 2007). Nyere tall viser at Kongsberg og Lier kommune er de kommunene med mest indiske innvandrere, men henholdsvis 0,82 % og 0,77 % av befolkningen i hvert av kommunene, mens de i Drammen og Oslo kommune utgjorde henholdsvis 0,73 % og 0,64 % av befolkningen i hvert av kommunene (Statistisk Sentralbyrå, 2016). Ettersom den systematiske kartleggingen av utdanning blant innvandrere ikke startet før år 1999, mangler det dermed utdannelsesopplysninger på 23 % av den indiske innvandrerguppen, men av de som har oppgitt utdanning har hele 39 % av dem høyere utdanning, altså like mange fra India hadde høyere utdanning som i befolkningen i alt i 2006 (Henriksen, 2007). Mange av de indiske innvanderne kom fra relativt gode kår, nemlig fra midtsjiktet i det indiske samfunnet og mange hadde høyere utdannelsesnivå enn det generelle nivået i fødelandet (Tjelmeland, 2003).

Brorparten av både de indiske og pakistanske innvanderne som kom til Norge, er fra den samme geografiske regionen, delstaten Punjab, som strekker seg mellom India og Pakistan, som innebærer en del sosiokulturelle fellestrekk som kaste, by/bygd-skillet og språk (Tjelmeland, 2003). De pakistanske innvanderne er de med lengst botid, og utgjør den største innvandringsgruppen med henholdsvis 19 571 innvandrere, 2,8 % av den totale innvandringsbefolkningen i Norge fra ikke-vestlige land (Statistisk Sentralbyrå, 2016). Den pakistanske innvandrerbefolkningen er konsentrert rundt Oslo og Akershus, hvor de i Oslo, Lørenskog og Skedsmo kommune utgjør 1,87 %, 1,74 % og 1,29 % av den totale befolkningen i kommunene (Statistisk Sentralbyrå, 2016). Som nevnt over har den indiske og pakistanske innvandrerguppene enkelte fellestrekk, med ett unntak av religion hvor den indiske innvandrerbefolkningen oftest er hindu eller sikher, mens den pakistanske innvandrerbefolkningen er muslimsk. Det er derfor av stor interesse å undersøke hvordan disse innvandrerguppene klarer seg i utdanningsløpet og hvilke forskjeller som oppstår mellom dem. Tidligere forskning viser at indiske etterkommere, i større grad tar høyere utdanning enn pakistanske etterkommere (Daugstad, 2008; Modood, 2004), selv uten kontroll for sosial bakgrunn som foreldrenes utdanningsnivå og foreldrenes inntektsnivå (S. N. Fekjær, 2007).

1.2 Begrepsavklaring

Med tiden forandres og brukes begreper forskjellig, mens enkelte begreper forkastes til fordel for bedre forklarende begreper, som for eksempel bruk av begrepet ”annengenerasjon”.

Begrepet ble brukt om barn av innvandrerforeldre, som selv hadde blitt født i Norge eller kom til Norge før skolealder (S. N. Fekjær, 2007). Nåværende begrepet om barn av innvandrerforeldre som er født i Norge, er ”etterkommere”, og blir i større grad brukt i alle forskningsfelt (Støren, 2005). I en oppgave som dette, som innebærer datamateriale datert 16 år tilbake i tid, kan begrepene og forståelsen av begrepene ha endret seg, og dermed vil en avklaring av begrepsbruken i oppgaven være nødvendig for leseren.

Etterkommer

Begrepet etterkommer innebærer de som er født i Norge, av to utenlandskfødte foreldre (S. B. Fekjær, 2010; Olsen, 2016). Som nevnt i forrige avsnitt varierer forståelsen av begrepet, altså om det innebærer kun de som er født i Norge eller om de som kom til Norge før skolealder. Som nevnt over, skiller enkelte studier ikke mellom de som er norskfødte og de som kom før skolealder. Begrepet etterkommer har mer eller mindre tatt over for begrepet annengenerasjons innvandrere i nyere forskning (Støren, 2005), ettersom annengenerasjons innvandrere gav antydninger til at barna også hadde innvandret.

Minoritet og majoritet

Begrepet minoriteter innebærer alle i en etnisk gruppe med innvandringsbakgrunn, eksempelvis indiske minoriteter, mens begrepet majoritet brukes om de uten innvandringsbakgrunn. Begrepet innebærer dermed et minoritets-vs-majoritets forhold som er rasjonelt, altså at det står i forhold til noe annet. (Balle-Petersen, 1992).

Innvandrere

Begrepet innvandrere innebærer de som har innvandret til Norge, og er dermed ikke født i Norge (Statistisk Sentralbyrå, 2016). Se punkt 2.3 om utvalgskriterier for utdypende forklaring om variasjon av begrepsbruk i datamaterialet mellom artiklene.

Høyere utdanning

Begrepet høyere utdanning brukes til utdanninger etter endt videregående skole, og innebærer utdanning ved institusjoner som universitet, høyskoler, faghøgskoler, Bedriftsøkonomisk Institutt (Handelshøgskolen BI) samt videre utdanninger ved disse institusjonene.

Sosial bakgrunn

Sosial bakgrunn kan forstås som et mer bredere begrep på forståelsen av begrepet sosial klasse, og innebærer foreldrenes utdannelsesnivå og inntekt (S. N. Fekjær, 2007; Skahjem, 2005). Mangfoldet forklarer sosial bakgrunn som de økonomiske, kulturelle og sosiale resursene familier utgjør (Bakken, 2003; OECD, 2010). Sosial bakgrunn handler dermed ikke om klassetilhørighet i seg selv, men nærmere Bourdieus betraktning av sosial klassifikasjon som handlet om kapital, som vist under punkt 3.3.1.

1.3 Problemstilling

Innledningsvis gis det en forståelse av indiske minoriteter i Norge i dag, hvor flertallet har høyere utdanning. Det legges ikke skjul på at selv om, for eksempel, 58 % av den totale indiske befolkningen mellom 19-24 år i 2007 i Norge var å finne i høyere utdanning, var også 42 % av dem ikke i høyere utdanning (Daugstad, 2008). Norsk forskning viser en polarisering av den indiske befolkningen (S. N. Fekjær, 2006; Leirvik, 2013; Støren, 2005). De som velger å ta høyere utdanning gjør det i stor grad og ofte i lange utdannelser som anses som elite-utdanninger, mens andre stopper etter endt videregående skole. Selv ved en slik polarisering viser statistikken at flertallet går videre til høyere utdanning (Daugstad, 2008; Henriksen, 2007; Statistisk Sentralbyrå, 2014). Dersom man tar utgangspunkt i at minoriteter har mer driv enn sine konkurrenter, siden de går i en motbakke (Lauglo, 1996, 1999), hvor kommer så dette drivet fra? Hvordan påvirker dette drivet deres utdannelsesløp og hvordan kan man oppnå det? Andre hevder at det handler om nettverket til minoritetsgruppene, altså minoritetsgruppens sammenhold, og hvordan familiære bånd mellom foreldre og barn har en påvirkning på barnas utdannelsesvalg (Leirvik, 2010). Utover dette hevder andre at det handler om hvilken klassebakgrunn eller sosial bakgrunn, altså foreldrenes utdannelsesnivå og foreldrenes inntektsnivå, studentene har (S. N. Fekjær, 2006; Vassenden & Bergsgard, 2012).

I det havet av ulike forklaringer på blant annet indiske minoriteters utdannelsesvalg, vil jeg i denne oppgaven undersøke hvilke forklaringer som allerede finnes. Det innebærer at jeg i denne oppgaven vil systematisk presentere en oversikt over den forskning som foreligger om indiske etterkommeres utdannelsesvalg i Norge, og foreta en kvalitativ innholdsanalyse på den forskningen for å konkludere med hvilke forklaringer som er dominerende, og dermed sette dem i lys av utvalgt teori. En slik metaanalyse, av eksisterende forskning, av indiske minoriteters utdannelsesvalg har jeg til nå ikke kommet over. Analysen kan være svært nyttig

for videre forskning og for å forstå hvordan, over tid, forskningen på dette feltet har endret seg og hvordan man har endret synet på hvilke forklaringer som er mest fruktbare. Analysen trekker sammen, nasjonal forskning som har vært av betydning for forskningsfeltet, ved å studere de siste 16 årene med forskningsartikler, samt bærende forklaringer gjennom de siste 16 årene.

1.4 Oppgavens disposisjon

I det følgende kapittelet presenteres den metodologiske fremgangsmåten for denne oppgaven. Kapittelet innebærer hva en vitenskapelig tekst er, hva metoden kvalitativ innholdsanalyse er, utvalgskriteriene for denne oppgaven, koderammeverket, utførelsen av analysen, samt validitet og reliabilitet.

I kapittel 3 presenteres de ulike teoriene i denne oppgaven, og innebærer i følgende rekkefølge, strukturteori, klasseteori, Bourdieus teorier, sosial mobilitet, kulturteori og kastesystemet.

Kapittel 4 er analysekapittelet i denne oppgaven, og innebærer de ulike funnene fra datamaterialet. Her presenteres de ulike funnene hovedsakelig etter den primære-forklaringen i studien. Avslutningsvis oppsummeres funnen fra datamaterialet.

Kapittel 5 er diskusjonskapittelet i denne oppgaven, og innebærer en konklusjon på oppgavens problemstilling. Videre diskuteres konklusjonens holdbarhet og andre utenlandske relevante studier om indiske etterkommere og minoriteter trekkes inn for å belyse hvorvidt deres bidrag kan gi fruktbare perspektiver for denne oppgaven. Deretter belyses betydningen av konklusjonen og hva oppgavens funn kan bidra til før oppgaven avrundes.

2. Design og metode

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for hvordan jeg metodisk har gått frem. Innledningsvis vil jeg presentere hva en vitenskapelig tekst er før valg av design og metode blir presentert. Deretter beskriver jeg hvordan metoden kvalitativ innholdsanalyse har blitt forstått og anvendt. Videre vil jeg ta for meg noen metodologiske utfordringer, samt redegjøre for hvordan jeg har gått frem for å analysere mitt datamateriale. Jeg vil så gå over til å se på utfordringer tilknyttet min egen forskerrolle der jeg problematiserer forholdet mellom nærhet og distanse til forskningsfeltet. Avslutningsvis vil jeg ta for meg noen etiske betraktninger i min studie.

2.1 Vitenskapelig tekst

I denne underkategorien vil jeg utdype hva som er en vitenskapelig tekst, og hvorfor denne typen av tekst kalles for en vitenskapelig tekst. For å kunne forklare hva en vitenskapelig tekst er må, først begrepet vitenskap forstås. Begrepet vitenskap kan ikke enkelt forklares med en definisjon, men begrepet kan derimot gi mening dersom begrepet forankres i et teoretisk ståsted. Vitenskap kan blant annet forstås ut fra et hermeneutisk teoretisk syn. Ut ifra et slik syn vil vitenskap innebære tolkning av tekster og tekstlignende dokumenter gjennom en dialektisk prosess med sikte på en så dyp forståelse som mulig av dokumentets innhold og mening (Ricoeur, 1979). Mens et annet teoretisk ståsted, som positivismen, vil vitenskap karakteriseres ved en empirisk innstilling og interesse for sammenhengen mellom årsak-virkning og generaliserbarhet (Nissen, 2009). Dette viser dybden i begrepet vitenskap, noe som medfører at vitenskap kan forstås på ulike måter. Likevel viser begrepet vitenskap til noe som er felles for alle de teoretiske ståstedene, nemlig betydningen av forskning. En rekke eksperter fra OECD-landene (Organisation for Economic Co-operation and Development) møttes i Frascati i Italia i 1963, her skulle de se om de kunne bli enige om hva forskning var (Nissen, 2009). Møtet resulterte i en rapport, Proposed Standard Practice for surveys of Research and Development, også kjent som Frascati-manualen, som omhandlet tre hovedformer for forskning: Grunnleggende forskning (basic research), anvendt forskning (applied research) og utviklingsarbeid (experimental development) (OECD, 2002). Hvert av disse hovedformene for forskning tilsier hvilken slags forskning som ligger i grunn. Eksempelvis er grunnleggende forskning, enten eksperimentell eller teoretisk forskning hvor formålet er å skape ny kunnskap (OECD, 2002) – uten at det på forhånd blir tatt sikte på hvordan resultatene kan anvendes i praksis (Nissen, 2009). De tre hovedformene for forskning

omtales ofte for samlebetegnelsen forskning og utvikling, og defineres i manualen på følgende vis:

Research and experimental development (R & D), comprise creative work undertaken on a systematic basis in order to increase the stock of knowledge, including knowledge of man, culture and society, and the use of this stock of knowledge to device new applications (OECD, 2002, s. 30).

Som sitatet viser til, skal forskning og utvikling, gjennom en systematisk orden, bidra til å øke kunnskapen om det som forskes på. Hvordan forskningen utføres og presenteres, her gjennom en vitenskapelig tekst, presenteres videre.

I utarbeidelsen av en vitenskapelig fremstilling, er man ofte innom tre ulike planer, metaplanet, teoriplanet og dataplanet (Nissen, 2009). I metaplanet redegjøres det for de overordnede prinsipper som også er styrende på det underliggende nivået. Til vanlig vil et slik metaplan inneholde fremstillingens ontologiske og epistemologiske prinsipper (Nissen, 2009). Ontologi betyr læren om det som er eller eksisterer, det vil si verdensanskuelse, mens epistemologi betyr erkjennelseslære eller erkjennelsesteori, som innebærer hvorledes vi erkjenner og om det eksisterer en objektiv virkelighet der ute (Nissen, 2009). Dette innebærer dermed at forskerens verdensanskuelse, som kan innebære menneskesyn og hvorvidt forskeren har et humanistisk eller eksistensialistisk menneskesyn og så videre, vil komme frem i den skrevne teksten. Teoriplanet viser til hvilken eller hvilke, teorier eller hypoteser som ligger til grunn for fremstillingen, mens dataplanet viser til hvilken type av datamateriale man har anvendt i fremstillingen. Samtidig vil paradigmet, som er ”et overordnet tankemønster som er dypt forankret i forskerens tenkning og styrende for forskerens vitenskapelige handlinger”, ha en påvirkning på den vitenskapelige fremstillingen sammen med de tre ulike planene (Nissen, 2009, s. 23). Det er klart at ikke alle vitenskapelige tekster inneholder en spesifikk fremstilling av ontologiske og epistemologiske forutsetninger i oppgaven. Ofte vil disse være integrert i oppgaven, hvor språket i oppgaven vinkler leseren inn på de forutsetninger teksten er skrevet ut ifra, og her finner man hermeneutikkens kjerne, noe som presenteres i neste punkt 2.2. Generelt sett vil en vitenskapelig tekst inneholde noen faste punkter, som gjennom tiden har blitt utarbeidet gjennom teoretiske ståsteder. Eksempelvis vil en vitenskapelig artikkel som er publisert i en journal ha likt oppsett som tidligere artikler, dette kan være – men er ikke begrenset til – tittel, abstrakt, innledning,

teoretisk ståsted, metodevalg, resultat, diskusjon og avslutning (Murray, 2009). Videre presenteres de ulike typene av vitenskapelig kommunikasjon med tabell 1, samt hvilken betydning "peer-review" har på vitenskapelige artikler.

		Non-evaluated		Evaluated	
Private	Oral	phone call	Written	email letters draft mss	Written
	Oral	?	Written	collab paper thesis	
Public	Oral	seminar, talk	Written	conference proceedings preprints	Written
	Oral		Written	peer-reviewed articles	

Figur 1 – Formell og uformell variasjon av vitenskapelig kommunikasjon (Ware & Mabe, 2012).

Jamfør figur 1 om formell og uformell variasjon av vitenskapelig kommunikasjon, kan vitenskapelig kommunikasjon av formell type innebære forskningsartikler, bøker og så videre, mens vitenskapelig kommunikasjon av uformell type kan innebære konferansebidrag, utkaster og så videre (Ware & Mabe, 2012). Forskjellen mellom formell og uformell form av vitenskapelig kommunikasjon omhandler hvorvidt formen for kommunikasjon er evaluert eller ikke-evaluert (Ware & Mabe, 2012). Evalueringen av vitenskapelig kommunikasjon omtales ofte for "peer-review" på engelsk, og inngår i den offentlige delingen eller publiseringen av teksten, mens den naturlig nok ikke er en del av den private delen av vitenskapelig kommunikasjon, jamfør tabell 1. En offentlig publisering innebærer at en mengde mennesker, enten i et gitt fagfelt eller til samfunnet generelt gjennom biblioteker eller

databaser, får tilgang til den publiserte teksten. Publiseringsen av vitenskapelige tekster innebærer samarbeid med enten et forlag som står ansvarlige for kvalitetskontroll av teksten, produksjon og distribusjon, eller et bibliotek som står ansvarlige for tilgangen til og oppbevaringen av teksten (Clark, 2012; Ware & Mabe, 2012). Forlaget eller journalen står bak evalueringen av vitenskapelige tekster som skal publiseres offentlig, som for eksempel ”journal articles”, og består av enten to eller fler likestående i det samme fagfeltet til forfatteren, som bidrar til etiske og vitenskapelige standarder møtes (Clark, 2012). Enkelte forlag og journaler opererer ulikt når det kommer til anonymitet ved evalueringen av en vitenskapelig tekst, men til tross for anonymitet ved evaluering er muligheten til å finne ut av hvem som evaluert og hvem som har skrevet teksten fullt mulig ettersom den som skal evaluere er i det samme fagfeltet som forfatter (Clark, 2012). Et slikt evalueringssystem bidrar, til tross for systemets ulemper, til kvalitetssikrede forskningstekster som har gjennomgått flere ledd før teksten frigis til offentligheten.

I denne oppgaven har jeg valgt å ta utgangspunkt i vitenskapelige artikler, som har gjennomgått en form for kvalitetssikring gjennom fagfellevurderinger. Videre presenteres metoden innholdsanalyse, hvor det forklares hva kvalitativ og kvantitativ innholdsanalyse er, samt hva som skiller disse to ulike metodene fra hverandre.

2.2 Innholdsanalyse

All forskning har et utgangspunkt om å finne svar eller mulige løsninger på spørsmål, gjennom bruk av en systematisk fremgang av en type metode. Metoden innholdsanalyse kan deles i to systematiske fremgangsmåter, kvalitativ og kvantitativ innholdsanalyse. Den kvantitative innholdsanalysen brukes ofte i målbar forskning. Eksempelvis for å undersøke hvor mange ganger en avis nevner begrepet ”etterkommere” i en tidsperiode, eller for å avklare når et begrep begynte å bli populært i avisene i en tidsperiode (Krippendorff, 2013). Kvantitativ innholdsanalyse kan også brukes utenfor avisens kontekst, for eksempel måle hvor mange ganger menn og kvinner blir brukt for å reklamere noe i et gitt blad, eller flere blader (Schreier, 2012). Det er dermed snakk om ”more standardised meanings”, som er åpenbare og like for alle, alle kan skille mellom en mann og en kvinne i et blad (Schreier, 2012). Det gir dermed mening å anvende en kvantitativ metode for å finne ut av hvor mange ganger menn eller kvinner blir brukt for å reklamere noe, samtidig som kvantitativ metode gir mulighet for å finne ulike typer av variasjoner mellom bladene og andre relevante variabler.

Kvalitativ innholdsanalyse er en metode som anvendes for å beskrive meningen av kvalitative data på en systematisk måte, ved å tildele påfølgende deler av ditt datamateriale i de respektive analytiske kategoriene som ble til gjennom ens koderamme (Schreier, 2012). En slik koderamme er midtpunktet i kvalitativ innholdsanalyse, og den forklarer hvordan uttrykk og meninger oppstår i beskrivelser og fortolkninger en gjør av datamaterialet (Schreier, 2012). Datamaterialet i en kvalitativ innholdsanalyse kan for eksempel være ulike typer av skriftlige uttrykk som brev, aviser, dagbøker, bøker, forskningsartikler og så videre (Berg, 2007; Schreier, 2012). Generelt sett vil kvalitativ innholdsanalyse være avhengig av at forskeren, i en viss grad, tolker datamaterialet for å kunne skape og uttrykke en mening av datamaterialet (Schreier, 2012). Ettersom datamaterialet ikke kan ”snakke for seg selv” eller ha en egen mening, vil leseren og mottakeren være nødt til å sette sammen ord og lage mening av ordene en leser i en tekst. I en slik kontekst vil behovet for kvalitativ innholdsanalyse være større, ettersom meningen i teksten ikke nødvendigvis er åpenbar til forståelse for enhver. Det er dermed snakk om ”less standardised meanings”, altså hvor meningen i seg selv ikke er åpenbar for alle for å forstå. Eksempelvis vil det ikke være meningsfullt å anvende en kvantitativ innholdsanalyse i denne oppgaven, ettersom indiske minoriteters utdannelsesvalg ikke er selvforklarende. Statistikk kan dermed ikke fortelle oss hvorfor indiske etterkommere tar høyere utdanning, men den kan bidra i form av antall og kvantitet, en kvalitativ innholdsanalyse er derfor godt egnet til datamateriale som krever en form for fortolkning og forståelse (Schreier, 2012).

Hermeneutikk handler om tolkning av tekst. Det finnes to hovedtradisjoner når det gjelder synet på de tolkende vitenskapene, den ene er den hermeneutiske tradisjonen og den andre er den dekonstruktivistiske tradisjonen (Skirbekk & Gilje, 2009). Den nyere hermeneutiske tradisjonen tar opp den tidligere hermeneutiske tradisjonen og utvikler en filosofi om forståelse og tolkning. Eksempelvis forholder Gadamer seg primært til historiske *tekster* (Ricoeur, 1979; Skirbekk & Gilje, 2009). I denne oppgaven vektlegges den teksttolkende hermeneutikken, med Gadamer i front. Ettersom danningsproblemet står sentralt hos Gadamar, plasseres tekstforståelse i paradigmet i hermeneutikken. Paradigmet innebærer et overordnet tankemønster som et dypt forankret i forskerens tenkning og er styrende for forskerens vitenskapelige handling (Nissen, 2009). Han er primært interessert i å forstå mennesket, om hva mennesket qua (som er) forstående vesen egentlig er, og dermed er interessen for metodespørsmål underordnet det antropologiske spørsmålet (Skirbekk & Gilje, 2009).

Gadamer hentet filosofisk inspirasjon fra mange andre forfattere, blant annet Schleiermacher og den hermeneutiske sirkel. Den hermeneutiske sirkel handler om å forstå den enkelte tekstdel i lys av hele forfatterskapet, men også i lys av forfatterens liv, hans sjeleliv og livsprosjekt (Skirbekk & Gilje, 2009). På denne måten handler den hermeneutiske sirkel ikke bare om forholdet mellom del og helhet innenfor en tekst, derimot er tekstforståelse ansett som en hermeneutisk sirkel der forfatterens liv blir trukket inn, fortrinnsvis forfatterens livsprosjekt som en rekonstruert helhet. Gadamer fremhever at en tekst likevel sier noe, hevder noe eller påstår noe – direkte eller indirekte – og at vi må ta disse tekstimmanente påstandene på alvor hvis vi vil forstå teksten som tekst (Skirbekk & Gilje, 2009). I videre tråd av dette viser kvalitativ innholdsanalyse at ved koding av datamaterialet må man skille mellom det som fysisk er til stede i teksten (manifest content analysis), og det som kan leses mellom linjene i teksten (latent content analysis) (Berg, 2007). Sagt med andre ord, kan en tekst inneholde strukturer på overflaten, som vi ser og umiddelbart legger merke til, men teksten kan også inneholde en dyp struktur som er en del av tekstens mening og som skal videreformidle et budskap. Som forklart ovenfor kan en tekst inneholde noe som ligger mellom linjene, i form av språkbruk. I kvalitativ innholdsanalyse finnes det ingen fasitsvar på hvorfor man skal forholde seg til manifest eller latent innholdsanalyse. Det vektlegges at dersom det er behov for bruk av både manifest innholdsanalyse og latent innholdsanalyse, så kan begge typene av innholdsanalyse benyttes, så fremt koderammen for både den manifeste og latente innholdsanalysen er valide og reliable (Berg, 2007).

I denne oppgaven har kodingen vært av typen manifest innholdsanalyse, hvor kun det som står i teksten tas i betraktning. Som nevnt tidligere vil kvalitativ innholdsanalyse kunne systematisk redegjøre for datamaterialet som anvendes eller tas i bruk, men med det kommer det også begrensninger ved bruk av kvalitativ innholdsanalyse. En slik analyse er spesifikk i den forstand at koderammen man setter for datamaterialet, vil være avgjørende for hvilke svar og funn datamaterialet ditt gir opphav til (Schreier, 2012). Det kan anses som både en fordel og en ulempe ved å bruke snevre koderammer som er spesifikke. På en side kan de korte ned på mengden av datamateriale man trenger og gi svar på nettopp det man søker etter, mens på en annen side kan man gå glipp av viktige aspekter i datamaterialet ved å ha en for snever koderamme som ikke omfatter andre aspekter. I denne oppgaven gir det derfor mening å anvende en koderamme som tar for seg alle mulige forklaringer på indiske etterkommers utdannelsesvalg, se punkt 2.4 ”Open coding” for mer om koderammen. Derfor kan

koderammen i denne oppgaven anses som en induktiv metode, hvor de vitenskapelige artiklene er datamaterialet hvor kodene har sitt opphav fra (Schreier, 2012; Strauss, 1987). Kodene er dermed ikke laget på forhånd, men oppstår fra datamaterialet noe som innebærer en bred forståelse av et fenomen, her indiske etterkommeres utdannelsesvalg.

2.3 Utvalgskriterier

Studiene i denne oppgaven er begrenset til perioden mellom år 2000-2016, ettersom år 2000 kan anses som et begynnelses år for studier om minoriteters utdanningsvalg (Lauglo, 2010). Begrunnelsen henger også sammen med når storparten av de første etterkommerne av indiske innvandrere normalt ville ha begynt på sin høyere utdanning, nemlig på slutten av 90-tallet og begynnelsen av tusenårsskiftet, og at det politiske målet om å få flere minoritetsgrupper inn i høyere utdanning utviklet seg i begynnelsen av tusenårsskiftet (Arbeids- og inkluderingsdepartementet, 2006-2007; Meld. St. 49, 2003-2004).

I og med at jeg også var interessert i internasjonal forskning på fagfeltet, benyttet jeg søkeord på både norsk og engelsk, samt engelskspråklige databaser. I tillegg kan enkelte artikler være skrevet på engelsk, derfor er det nødvendig å ha søkestrenger både på norsk og engelsk. Søkeord som blant annet "minoritet/minority", "indian/indisk", "India", "higher education/høyere utdanning", "education/utdanning", "scholastic performance (achievement)/skoleprestasjoner (oppnåelse)", "ethnicity/etnisitet", "religion", "sikh", "hindu" og "immigrants/innvandrere" ble brukt i kombinasjon med hverandre og i andre bøyningsformer (eksempel sikh higher education, indiske minoriteter utdanning, høyere utdanning minoriteter). Følgende databaser ble brukt for søk av litteratur:

- Eric (Educational Resources Information Center)
- Oria

Eksempelvis ga søkestrengen "India* OG minoritet* OG utdann*" på Oria et søkeresultat på 126 treff, som inneholdt ulike bøyninger av søkestrengen (Eksempel minoriteter, utdannelse, utdanning) både på norsk og engelsk. Mens en oversatt versjon av den samme søkestrengen "India* AND minorit* AND educa*" gav et søkeresultat på 834 treff via ERIC. Både Oria og ERIC er to kraftige søkemotorer, men ERIC tillater søkeren å definere hvor søkeordet skal finnes, eksempelvis i abstraktet, tittelen, hele teksten, journal tittelen og så videre. På denne måten kan man spesifisere det man er på utkikk etter. I tillegg inkluderte søkestrengen indianere, ettersom enkelte artikler refererer til den minoritetsgruppen som American Indians fremfor Native Americans, mens indere blir omtalt som Asian Indians. Det ble derfor

nødvendig å endre søkestrengen og søkeord til blant annet "Indian, India, Asian Indian*", "minorit* ethn*, foreign*, 2nd generation*" og "Educa*, Higher Educa*, Universit*, scholastic*, achievement*, degree*". Generelt sett var det ikke vanskelig å finne datamateriale på minoriteters utdannelsesvalg, men det var vanskeligere å finne spesifikt om indiske etterkommeres utdannelsesvalg i Norge. Snøball-metoden gav derfor bedre avkastning, siden mange artikler ofte refererte til hverandre og til andre studier av relevans for denne oppgavens problemstilling.

All innsamlet data, altså søkeresultatene fra både Eric og Oria og de innsamlede artiklene gjennom snøball-metoden, ble deretter evaluert etter følgende kriterier:

- Studien må være publisert mellom år 2000 og 2016
- Studien må bære preg av kvalitet (eksempelvis at den er publisert i en journal og har blitt anerkjent av andre i samme fagfelt)
- Studien må benytte empirisk data
- Studien må fokusere på norskfødte indiske etterkommernes utdanningsvalg
- Studien må være på høyere nivå enn en masteroppgave

Utvelgelsen av de overnevnte kriteriene ble i hovedsak gjort før arbeidet med innsamlingen av datamaterialet begynte, og bygger på min egen vurdering av hva som ville være relevant for denne oppgaven. Jeg har valgt å skille mellom spesifikke og ikke-spesifikke studier. Spesifikke studier fokuserer på indiske etterkommere eller indiske minoriteter, mens ikke-spesifikke studier omhandler alle minoriteter generelt eller sammenligner minoriteter med majoriteten.

Tidsperioden ble som nevnt valgt på grunnlag av når storparten av etterkommerne normalt ville ha startet i høyere utdanning. Tidligere forskning viste også at inngangen til tusenårsskiftet var en milepæl for forskning om minoriteter i høyere utdanning (Lauglo, 2010), mye grunnet det politiske målet med å få fler mer minoritetsbakgrunn inn i høyere utdanning (Arbeids- og inkluderingsdepartementet, 2006-2007; Meld. St. 49, 2003-2004).

Kriteriet om at studien må bære preg av kvalitet, henger sammen med mangelen på studier om indiske etterkommeres utdannelsesvalg. Ettersom flertallet av studiene som omhandler minoriteters utdannelsesvalg er mer generelle med henhold til hvilke minoritetsgrupper de direkte handler om, og i hvilken grad forklaringene deres er anvendbare på andre

minoritetsgrupper, oppstod behovet for å konkretisere og begrense mengden med studier som ikke hadde fokus på indiske etterkommere. Videre i oppgaven vil derfor studier som er spesifikke innebære studier som har fokus på indiske etterkommere, mens ikke-spesifikke studier har fokus på a) alle minoriteter, b) studier som omhandler enkelte minoriteter utenom indiske eller c) studier som sammenligner minoriteter mot majoritets befolkningen. Det er klart at enkelte ikke-spesifikke studier, har og kan ha mye å tilføye til forståelsen av indiske etterkommeres utdannelsesvalg. Derfor ble studier som ble ansett som høyt anerkjente tatt med i utvalget. Eksempelvis Lauglo (2010) sin artikkel om betydningen av sosial kapital for utdannelsesvalg blant innvandrerungdom. Kriteriet omhandler også vitenskapelige tekster som har gjennomgått en form av kvalitetssikring, såkalt "peer-review" (se punk 2.1 for forklaring av vitenskapelige tekster).

Kriteriet om at studien må benytte empirisk data henger sammen med at studien må bære preg av kvalitet. Det legges vekt på at empirien kan godt være både kvalitativ og kvantitativ, så lenge studien innebærer en form for empiri enten registerdata, intervju, observasjon og så videre.

Ved bruk av kriteriet om at studien må fokusere på norskfødte indiske etterkommeres utdannelsesvalg, fikk jeg luket bort mange studier som ikke var interessante for problemstillingen i denne oppgaven. I tråd med metoden kvalitativ innholdsanalyse, hjalp dette kriteriet å fokusere på hva som faktisk var i fokus for oppgavens problemstilling. Dette kriteriet er også nødvendig for problemstillingen i en slik metodologisk fremgangsmåte, siden koderammen skal samsvare med datamaterialet.

Kriteriet om at studien må være på høyere nivå enn en masteroppgave tok form etter at jeg opplevde å finne noen oppgaver som i mitt syn ikke stod opp til det nivået jeg forventet fra studiene. Problemer med å finne ut av om informantene i studiet var etterkommere eller om de ankom før skolealder er ett av eksemplene. Generelt sett synes jeg det er problematisk å anvende en masteroppgave i min egen oppgave, ettersom den masteroppgaven mest sannsynligvis ikke har vært gjennom en fagjury eller referee på samme måte som en forskningsartikler gjerne har vært. Det betyr dermed ikke at masteroppgaver generelt ikke har noe å tilby denne oppgaven, ettersom de har vært sensurert, men at masteroppgaver ikke er en del av datamaterialet i denne oppgaven.

Litteratursøket innebar blant annet å lese abstraktet i de fleste artiklene for å vurdere om artiklene var relevante for oppgaven. Eksempelvis antydet ikke Leirvik (2012) sin artikkel, i tittelen og i undertittelen, at studien omhandlet indiske minoriteter. Dersom abstraktet leses, gis leseren innblikk i at både indiske og pakistanske minoriteter intervjues i studien. Snøball-metoden, basert på referanselisten til de ulike artiklene, ble benyttet for å finne andre relaterte studier, spesielt utenlandske studier som har vist å være av stor interesse for fagfeltet.

Innsamlingen av datamaterialet har dermed vært omfattende og møysommelig prosess, og krevde et skarpt syn til enhver tid. På grunnlag av få studier på indiske etterkommers utdanningsvalg i Norge, ble et utvalg av artikler håndplukket, til tross for at de ikke fokuserte på indiske minoriteter. Samlet sett ble utvalget bestående av 3 empiriske studier som spesifikt omhandler indiske minoriteters utdanningsvalg og 5 ikke-spesifikke empiriske studier om minoriteters utdanningsvalg. Dermed består datamaterialet i denne oppgaven av totalt 8 vitenskapelige artikler.

Utvalgskriteriene kunne ha vært enda snevrere, ved for eksempel kun undersøke etterkommere av innvandrere, altså norskfødte minoriteter. SSB skiller mellom norskfødte (etterkommere) og innvandrere i sine statistikker, og det understrekes herved at det er indiske etterkommere som har høyeste prosentandel i høyere utdanning (Daugstad, 2008). Andre statistiske utarbeidelser fra SSB operasjonaliserer også unge med foreldre fra forskjellige land, altså et barn med mor fra India og far fra Norge vil ikke ha vært med i statistikken over indiske etterkommeres utdanningsnivå i Norge. Utvalgte studier som inngår i datamaterialet har enten ikke skillet mellom etterkommere og innvandrere, ikke skillet mellom de som kom til Norge før skolealder og de som er født i Norge, eller skillet mellom de med én forelder fra Norge og én fra utlandet. Enkelte forklarer bruken av operasjonaliseringen med at det er liten forskjell mellom etterkommere og de som kom før skolealder, i form av utdannelsesvalg og yrkesdeltakelse (Henriksen, 2009). På denne måten legitimeres bruken av både etterkommere og de som kom til Norge før skolealder, i flertallet av studiene i datamaterialet. Ut fra et forskersynspunkt gjør dette arbeid med et slik fagfelt vanskelig ettersom det ikke gjør det mulig å forklare forskjeller som eventuelt kan oppstå i studiene, ettersom operasjonaliseringen er forskjellig. Statistikk viser nemlig at indiske etterkommere er i større grad å finne i høyere utdanning enn indiske førstegangsinnvandrere, selv om indiske førstegangsinnvandrere lå 7 prosentpoeng høyere enn andre førstegangsinnvandrere fra ikke-vestlige land (Henriksen, 2007). Denne oppgaven vil derfor oppfordre til at videre forskning bør operasjonalisere mellom etterkommere, de som kom til Norge før skolealder og innvandrere.

Datamaterialet i denne oppgaven består derfor av publiserte studier, med et flertall av forskningsartikler, som har gjennomgått en kvalitetssikring, se figur 2. Som vist med figur 1, vil disse artiklene bli plassert nederst til høyere under offentlige evaluerte tekster. I tillegg til datamaterialet brukes kilder, som statistikk og andre forskningsartikler, som ikke har blitt kodet, men som fungerer som støttende teori eller støttende funn. Eksempelvis ble ikke artikkelen til Hegna (2014) om utdannelsesambisjoner blant unge i Oslo, kodet ettersom det ikke har fokus på indiske etterkommers utdannelsesvalg, og i tillegg ikke fokuserer på valg av høyere utdanning. Til tross for det viser artikkelen betydningen av aspirasjon, som kan forstås som inngangen til høyere utdanning. Ambisjoner og aspirasjoner bør tas i betraktning ved forståelsen av utdanningsvalg, ettersom begge begrepene kan påvirke hvorvidt individer velger høyere utdanning eller ikke. For videre drøfting om betydningen av aspirasjoner og ambisjoner ved deltakelse i høyere utdanning, se punkt 3 i analysekapittelet. Videre presenteres datamaterialet i denne oppgaven, se figur 2, hvor forfatter, årstall, samt tittelen på den vitenskapelige teksten er oppført.

Følgende er en oversikt over datamaterialet i denne oppgaven, med forfatter navn, årstall, samt tittelen på den vitenskapelige teksten, vist med figur 2 på neste side. Datamaterialet i denne oppgaven består av kun nasjonal forskning. Datamaterialet har blitt evaluert gjennom de utvalgsriteriene som vist over. I neste punkt forklares koderammeverket og hvordan koding forstås i denne oppgaven.

Artikkelforfatter	Publiserings år	Artikkelens tittel
Bakken, A.	2016	Endringer i skoleengasjement og utdanningsplaner blant unge med og uten innvandringsbakgrunn: Trender over en 18-årsperiode
Fekjær, S. N.	2006	Utdanning hos annengenerasjon etniske minoriteter
Fekjær, S. N.	2007	Kan forskjeller i sosial bakgrunn forklare utdanningsforskjeller mellom minoritetsgrupper
Lauglo, J.	2010	Unge fra innvandrerfamilier og sosial kapital for utdanning
Lerivik, M. S.	2010	"For mors skyld". Utdanning, takknemlighet og status blant unge med pakistansk og indisk bakgrunn
Lerivik, M. S.	2012	"Å ta kunsthistorie eller statsvitenskap er en luksus ikke alle kan unne seg". Kan utdanningsatferd forstås ut fra ulike kapitalformer i etniske nettverk?
Støren, L. A.	2005	Ungdom med innvandrerbakgrunn i norsk utdanning - Ser vi en fremtidig suksesshistorie
Vassenden, A. og Bergsgard, N. A.	2012	"Et skritt tilbake?". Valg av kunstnerkarriere blant unge med innvandrerbakgrunn og familiens aspirasjon om sosial mobilitet

Figur 2 – Nasjonal forskning i datamaterialet

2.4 Koderammeverk

Utførelsen av kodingen er en møysommelig prosess som krever objektivitet til enhver tid. For å øke kodingens validitet og reliabilitet ble "open coding" benyttet, samt repeterende koding av samme artikkel for å avdekke andre aspekter som ikke tidligere hadde blitt avdekket. I tråd med retningslinjene til Strauss (1987), har kodingen blitt utført med feltnotater til kodene, som kan videre utvikles til nye funn og andre ideer.

Kvalitativ innholdsanalyse kan analyseres på ulike måter, i denne oppgaven vil Strauss' (1987) "open coding" benyttes. Som navnet antyder er "open coding" en metode som omfatter en vid forståelse av datamaterialet, "believe everything and believe nothing" mens man koder datamaterialet (Strauss, 1987, s. 30). Strauss (1987) foreslår fire retningslinjer ved koding av datamaterialet:

1, Still datamaterialet spesifikke og konsistente spørsmål

Retningslinjens hovedfokus er å ha forskningsmålet i bakhodet mens man koder, og stille like spørsmål ved koding av datamaterialet, samt spesifisere spørsmålene. Hvem er denne dataen relevant for? Hva er formålet med denne studien? Retningslinjen vektlegger også at forskeren skal være åpen for andre uforutsette eller flere mulige resultater som kodingen kan bidra til, i tillegg til sin egen hovedide.

2, Analyser datamaterialet nøye

Forskeren bør være nøyaktig ved kodingen, og anvende traktmetoden for å kunne konstruere en avslutning eller en konklusjon som har gjennomgått en prosess fra bred til smal.

Retningslinjen vil tjenestegjøre forskeren i å svare på problemstillingen med et presist svar som har blitt gjort rede for gjennom oppgaven.

3, Bruk teoretiske notater mens du koder

Denne retningslinjen plasserer "open coding" nærmere grounded theory metoden, ved brukt av feltnotater. Strauss påpeker at bruken av teoretiske notater mens man koder, kan gi grobunn til andre og kanskje bedre ideer som kan komme til nytte senere i arbeidet.

4, Ikke anta den analytiske relevansen av noen tradisjonelle variabler som alder, sosial klasse og så videre før datamaterialet viser det som relevant

Forhåpninger og forventninger til hva kodingen kan bidra med kan være et etisk problem og et validitetsproblem. Denne retningslinjen fremhever at forskeren skal være objektiv og ikke forutinntatt, over hva som kan være den mulige løsningen på spørsmålet. Som punkt 1 i denne retningslinjen må spørsmål om er relevante for oppgaven stilles, dersom svaret viser seg og være annet enn forventet må forskeren være i stand til å godta det som resultat for forskningen.

I denne oppgaven ble all koding av artikler utført for hånd i en egen kladdebok. For å vise hvordan jeg arbeidet med kodingen, presenteres den visuelle kode prosessen først og deretter forklares hvert av punktene i avsnittet under. Gjennomgående ble en slik fremgangsmetode brukt på alle artikler:

- Overskrift på artikkel
- Navn på forfatter samt år
- Hvilken minoritetsgruppe som var i fokus, samt mål med forskning

- Metodologisk fremgangsmåte og type empiri
- Koder

Siden alle artikler ble kodet med samme fremgangsmåte, ble alle artiklene seende like ut på papir, noe som gjorde det lettere å finne frem til de respektive delene ved behov. Overskriften på artikkelen, navnet på forfatteren samt år, ble notert øverst på arket med forfatternavn og år i en rød boks. Deretter ble minoritetsgruppen som var i fokus og den metodologiske fremgangsmåten og type empiri, altså det som er formålet med studien og hvorvidt om studien var spesifikk eller ikke-spesifikk, notert under overskriften og ved siden av den røde boksen, med en tykk gul boks. Oppsummerende er altså forfatternavn og år i en rød boks, mens den metodologiske fremgangsmåten, type empiri og den minoritetsgruppen som er i fokus plassert i en gul boks. Videre ble alle koder som dukket opp under kodeprosessen markert med en grønn boks helt nederst på siden. Notater fra kodingen ble notert på en egen side, med lik overskrift og forfatternavn for å lettere kunne finne frem (se Figur 4, Oppsett av kodeprosessen, se vedlegg).

Kodeprosessen har vært svært omfattende, og tidskrevende. Som nevnt tidligere har alle artiklene i datamaterialet til denne oppgaven, blitt kodet minimum to ganger, for å forsikre at noe ikke har gått usett. Slik den teoretiske koderammen ”open coding” fungerer, innebærer det full fokus og lik koding på datamaterialet, samt en objektivitet som går forut for ens egen individuelle personlighet. Det betyr dermed at forskerens menneskesyn, verdier, normer og holdninger ikke skal påvirke hvordan kodingen gjøres eller hvilke koder som blir notert. Dersom en artikkel skulle vise seg å gå en annen vei enn man hadde tenkt, har man allerede startet på feil grunn, jamfør punkt 4 i ”open coding”(Strauss, 1987). En objektivitet som går forut for ens egen individuelle personlighet, er vanskelig å oppnå når målet med en slik oppgave er å forklare en mening eller et fenomen. Som forsker opplevde jeg å måtte endre tankesettet, fra å jakte på riktige artikler som viste hva jeg vil fremme, til å være åpen om andre mulige forklaringer og synspunkter som datamaterialet kunne vise til. Dette opplevde jeg som svært fruktbart for oppgaven, og spesielt i en slik oppgave som krever et åpent sinn når man skal presentere og forklare et fagfelt som utdannelsesvalg. Under det neste punktet vil jeg vise til hvordan utførelsen av analysen ble utført, og hvordan kodene ble sortert inn i analytiske kategorier.

2.5 Utførelsen av analysen av datamaterialet

For å utvikle analytiske kategorier ble artiklene satt opp for å finne de bærende forklaringene på indiske minoriteters

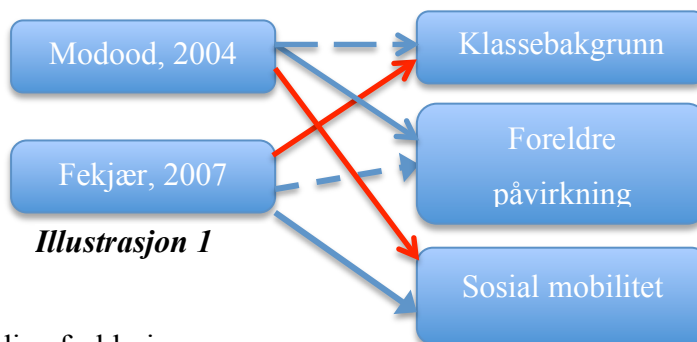
utdanningsvalg. Et håndlaget

skjema, med alle forklaringene på

en side og alle artiklene på den

andre siden, ble brukt for å sortere og

koble de ulike artiklene til de mangfoldige forklaringene.



Som illustrasjon 1 viser, var de ulike artiklene oppramset under hverandre, mens

forklaringene de brukte i artikkelen var på den andre siden. Den ledende forklaringen i

artikkelen, heretter kalt primær-forklaring, ble markert med en full linje, mens andre

forklaringer, heretter kalt sekundær-forklaring, ble markert med en stiplet linje. Artikler som

inneholdt avvisende forklaringer, hvor effekten av forklaringen ble ansett som ikke-viktig for utdanningsvalgene, ble markert med en brutt linje (vist med en rød linje i Illustrasjon 1).

Oppsettet ble brukt for å strukturere utarbeidelsen av de analytiske kategoriene, ettersom

oppsettet ikke behøvde bruk av noen form for dataprogram. Ulempen med dette oppsettet er

jo flere forklaringer jeg fikk jo større ble oppsettet. I utgangspunktet hadde jeg allerede et A3

ark med dette oppsettet på, men snart ble det fullt av totalt 19 ulike forklaringer. Etter at alle

artiklene hadde blitt koblet til den/de rette forklaringene som kom frem under kodingen av

artiklene, ble de sortert etter hva som konkluderes som primær-forklaring på

utdanningsvalgene og plassert under en overordnet analytisk kategori. For å gjøre arbeidet

lettere benyttet jeg Excel for å lage en oversikt over hvor mange artikler som bruke hver av de

ulike forklaringene, se vedlegg tabell 1 for total oversikt over forklaringene.

De analytiske kategoriene ble utviklet med tanke på hvilke primær-forklaringer som ble mest

støttet opp under (se vedlegg, Tabell 1). Som tabell 1 viser var, i følgende rekkefølge,

”Klassebakgrunn/sosial bakgrunn”, ”Familiebånd/Nettverk”, ”Driv” og ”kaste” de primære-

forklaringene til utdannelsesvalg i dette datamaterialet. De mest brukte sekundær-

forklaringene, her forklaringene som i størst grad ble støttet opp under var

”Familiebånd/Nettverk”, ”Økonomiske og kulturelle resurser/Sosioøkonomisk status”,

”Foreldrenes forventning om utdanning”, ”Sosial mobilitet”, ”Kapital - Bourdieu” og

”Taknemlighetspraksis”. I analysen vil funn fra forskningsartiklene hovedsaklig presenteres

etter primær-forklaring, dette innebærer at de som har ”Sosial klasse” som primær-forklaring

blir presentert under ”Sosial klasse”, mens de som har ”Familiebånd/nettverk” som primær-forklaring blir presentert under ”Familiebånd/nettverk”. Som vist med illustrasjon 1 på forrige side og tabell 1 i vedlegget, har alle forskningsartiklene i dette datamaterialet flere tilleggs forklaringer, dette innebærer dermed flere sekundær-forklaringer. Datamaterialet i denne oppgaven viser tydelig at det ikke er antydninger til en enten-eller forklaring, men både-og forklaringer. Jeg anser det dermed som hensiktsmessig å dele forskningsartiklene opp etter hvilken primær-forklaring studiene gir, samtidig presentere de ulike sekundær-forklaringene som kommer frem i studien sammen med den primære-forklaringen. Dette gjøres på grunnlag av at de sekundære-forklaringene i datamaterialet er ofte knyttet opp til den primære-forklaringen. Totalt bestod analysen av 19 ulike forklaringer og består av:

- Oppvekst
- Klassebakgrunn/sosial bakgrunn
- Holdninger til utdanning
- Sosial mobilitet
- ”Driv”
- Innvandringsårsak
- Kapital (Bourdieu)
- Familiebånd/Nettverk
- Økonomiske og kulturelle resurser/Sosioøkonomisk status
- Takknemlighet ovenfor foreldre
- Kaste
- Foreldres utdannelsesnivå
- Politisk engasjement
- Sosial liv (Goffman)
- Utdannelse som status/skryt
- Foreldrenes hjemland – Som bosted, miljø med mer
- Etterkommeres bosted
- Etterkommeres utdannelsesambisjoner
- Foreldrenes forventning til utdanning/Tilfredsstille foreldre

I denne oppgaven vektlegges ikke de forklaringene som ble avvist i artiklene, grunnet oppgavens formål. De avvisende forklaringene blir forklart og vist til, ettersom de også er en del av den prosessen som omhandler indiske etterkommers utdannelsesvalg. I slutfasen av

utviklingen av de analytiske kategoriene ble artiklene som søkte en utvidet forklaring på utdanningsvalgene, som kunne innebære flere primær-forklaringer, markert med en annen farge. Totalt utgjorde de 4 av 8 artikler i dette datamaterialet.

2.6 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet er et kriterium som anvendes for å evaluere kvaliteten av et spesifikt instrument, som et spørreskjema, en test eller en koderamme. Generelt sett, vil et instrument som er feilfritt vil være ansett som et reliabelt instrument (Schreier, 2012). Både reliabilitet og validitet måles derimot ikke som enten-eller, det er snarere ulike grader for reliabilitet og validitet som kan oppnås (Schreier, 2012). En måte å evaluere reliabiliteten til kodingen i kvalitativ innholdsanalyse, er enten sammenligning mellom to personer eller sammenligning over tid (Schreier, 2012). En sammenligning mellom to personer innebærer at to personer bruker den samme koderammen til å analysere datamaterialet individuelt, og hvor konklusjonen sammenlignes. Dersom begge personene kom frem til samme konklusjon, vil koderammen kunne anses som et reliabelt instrument. En sammenligning over tid, innebærer at én person koder datamaterialet med samme koderamme etter en viss tid og fremdeles kommer frem til samme konklusjon. Denne typen av reliabilitet innebærer dermed en form for stabilitet eller konformitet, som består av at konklusjonen er den samme, selv over tid.

I denne oppgaven benyttes kun manifest innholdsanalyse. Høyere grad av reliabilitet ble derfor forsøkt oppnådd ved å konsekvent anvende lik koding på artiklene i oppgaven, samt gjenkoding av artikler. Gjenkoding av datamaterialet eller å få hjelp av en annen til å kode datamaterialet, er gode metoder for å opprettholde en form for konsekvens, eller reliabilitet, samtidig kan begge metodene gi grunnlag for å vurdere kvaliteten av kodingen (Schreier, 2012). Årsaken til at gjenkoding ble valgt fremfor koding fra andre, var på grunn av at ingen i min sosiale krets kjenner til innholdsanalyse og at ingen hadde mulighet til å sette seg inn i metoden.

I kjernen av kvalitativ innholdsanalyse ligger objektiviteten i arbeidet man utfører (Berg, 2007). Kvalitativ innholdsanalyse skal ikke begrenses til ens individuelle personlighet, noe som innebærer at andre som utfører det samme arbeidet skal kunne finne frem til det samme, med andre ord må arbeidet være konsekvent (Berg, 2007; Schreier, 2012). Konsekvent arbeid av en slik natur vil kunne refereres til reliabilitet, altså om kvaliteten av instrumentene som anvendes i metoden (Berg, 2007; Schreier, 2012). Siden enkelte artikler ble kodet i slutten av

januar, mens andre ble kodet i april, kan kodingen ha utviklet seg og enkelte koder kan ha blitt utelatt. Gjenkodingen av artiklene ble utført på alle artikler, selv om enkelte av artiklene i utgangspunktet nylig ble kodet. Selv om koderammen i seg selv ikke har blitt endret, kan andre faktorer som støy, dårlig form, mentalt tilstedeværelse og så videre påvirke kodingen. En annen måte å kunne bekrefte reliabiliteten til kodingen, er andre forskningsartikler som omtaler den artikkelen som kodes. Ved å lese andre forskningsartikler som også nevner hvilke forklaringer den gitte artikkelen gir, har fungert som en bekreftelse på at jeg har kodet artiklene i tråd med gjengse oppfatninger. Kodingen i seg selv, som er en individuell forståelse, har en stor betydning i kvalitativ innholdsanalyse, den utgjør og er med på å utvikle egen koderamme, samtidig som den ikke skal begrenses ved egen individuelle forståelse og tolkning (Schreier, 2012). Koding er dermed en møysommelig prosess, som kan være vanskelig for nybegynnere og som krever høy konsentrasjon (Berg, 2007).

Et annet punkt som er avgjørende for reliabiliteten i denne oppgaven, er bruken av begreper og hvordan de ulike forskningsartiklene anvender begrepene. Som tidligere utdypet under punkt 2.3 om utvalgskriterier, er det forskjell mellom hvordan enkelte artikler anvender begreper som etterkommere, innvandrere og annengenerasjon. Variasjonen innebærer at enkelte av artiklene ikke måler like data, eksempelvis kan den ene artikkelen måle utdanningsvalg hos etterkommere og de som innvandret før skolealder, mens andre måler kun etterkommere. Dette kan også ha en sammenheng med hvilket teoretiske ståsted som var mest brukt på den tiden, samtidig som begrepsbruken har endret seg over tid. Enkelte forklarer bruken av den forskjellige operasjonaliseringen med at det er liten forskjell mellom ”etterkommere” og ”de som kom før skolealder” i form av utdanningsvalg og yrkesdeltakelse (Henriksen, 2009), mens blant de som innvandret i senere alder kommer etterkommere best ut med tidlig yrkesdeltakelse og lengre utdanningsløp (Olsen, 2016). Alle artikler i denne oppgaven har hatt fokus på enten de som kom til Norge før skolealder, etterkommere eller såkalte annengenerasjons innvandrere. Både annengenerasjons innvandrere og etterkommer blir ansett som et og samme begrep med to ulike navn av Statistisk Sentralbyrå (SSB), og innebærer personer født i Norge med to utenlandskfødte foreldre (Støren, 2005; Østby & Henriksen, 2013). En differensiert bruk av begreper og variasjon i variabler gjør arbeidet med slike datasett vanskelig. Etter en helhetsvurdering ble likevel artiklene som enten hadde fokus på etterkommere og de som kom til Norge før skolealder benyttet i oppgaven, grunnet mangel på nok data om kun indiske etterkommere og fordi forskning viser likheter mellom de to overnevnte grupperingene i utdanningsvalg (Henriksen, 2009).

Validitet er et kriterium som anvendes for å evaluere hvorvidt et instrument måler det som faktisk skal måles (Schreier, 2012). En koderamme vil være valid dersom "the categories adequately represent the concepts under study" (Schreier, 2012, s. 175). Som nevnt tidligere under punkt 2.2 innholdsanalyse, finnes det to måter å kode i kvalitativ innholdsanalyse, manifest innholdsanalyse og latent innholdsanalyse. I manifest innholdsanalyse, kodes kun det som faktisk står i teksten, altså ordene, mens i latent innholdsanalyse kodes også det som står mellom linjene og som ikke er direkte uttrykt i teksten. I validitets diskusjonen i metoden innholdsanalyse, argumenteres det fremdeles i hvor stor grad latent innholdsanalyse er en valid metode, ettersom resultatene fra en slik metode kan variere mellom personer (Schreier, 2012).

Kvalitativ innholdsanalyse er en svært fleksibel metode som gir mulighet til å skreddersy koderammen til ditt datamateriale. Ved å skreddersy koderammen til datamateriale vil man kunne undersøke det som faktisk er i fokus, reliabilitet, samt øke tekstens validitet (Schreier, 2012). Metodologisk litteratur hevder at et instrument er ansett som valid, dersom det måler det man i utgangspunktet skal undersøke (Krippendorff, 2013). Koderammen kan dermed anses som valid dersom de analytiske kategoriene representerer konseptet man ønsker å undersøke, og dette kan oppnås ved å skreddersy koderammen til ditt datamateriale. Det legges vekt på at for å oppnå en valid koderamme, bør koderammen samsvare med datamaterialet, ettersom koderammen ofte bunngrunner i datamaterialet. Enkelte bruker en egen metode for å kode, mens andre kan ta i bruk teoretiske utviklet koderammer, eksempelvis "open coding" (se punkt 2.5). En slik teoretisk koderamme, krever at forskeren anvender den teoretiske koderammen slik den er tiltenkt (Schreier, 2012). En annen form for validitet vil i denne oppgaven omhandle om datamaterialet samsvarer med hva som er der ute av faglitteratur om indiske etterkommers utdannelsesvalg. Som nevnt i utvalgskriteriene har blant annet søk på litteratur gjennom databaser, samt snøball-metoden blitt anvendt for å finne relevant faglitteratur, men noe kan likevel ha blitt oversett. Validitet i form av dette kan være vanskelig å forsvare, ettersom fagfelt generelt sett oftest er store og dynamiske, det vil alltid publiseres nyere forskning. Likevel vil jeg påpeke at datamaterialet som inngår i denne oppgaven er plukket ut med utgangspunkt i at det er relevant for oppgaven, samt at datamaterialet har stor innflytelse eller oppnådd annerkjennelse i dette fagfeltet som omgår minoriteters utdannelsesvalg. Det er klart at mange flere artikler kunne ha blitt valgt ut, men som da ville ha vært av ikke-spesifikk karakter, altså de snakker ikke spesifikt om indiske

etterkommeres utdannelsesvalg. Ettersom fokuset i denne oppgaven er indiske etterkommers utdannelsesvalg, ble kun de mest anerkjente tatt med i dette datamaterialet. Ulempen med ikke-spesifikke artikler, som omhandler andre etterkommere eller minoriteter enn indiske, er at de ofte ikke kan sammenlignes eller at de ikke gir samme mening for indiske etterkommere.

3. Teori

I dette kapitlet presenteres teorier som anses som relevante for denne oppgavens problemstilling, og som har blitt anerkjent og brukt i forklaringen til minoriteters utdannelsesvalg. I tillegg presenteres teorier som er ofte brukt i studiene som inngår i datamaterialet i denne oppgaven. Teoriene i dette kapitlet er dermed både valgt ut av meg, og på grunnlag av den utvidede bruken av dem i forskningsartiklene i dette datamaterialet. Først presenteres utvalgt teori om struktur og sosial klasse. Deretter benyttes Bourdieus teori om det sosiale rom, på grunnlag av teoriens hyppige bruk i datamaterialet. Av Bourdieus teorier forklares de tre kapitalformene, disposisjoner og habitus, og til slutt sosial klassifikasjon. Deretter presenteres utvalgt teori om sosial mobilitet og kultur. Sist forklares kastesystemet, som benyttes av sikher i India.

3.1 Strukturteori

I det sosiologiske fagfeltet har teoriene til Talcott Parsons (1927-1973) fått stor oppmerksomhet, og allerede innen sin død ble han regnet som en klassiker innenfor moderne sosiologi (Nørager, 1995). Avgjørende, var Parsons den første til å innføre systembetragtning i den grunnleggende samfunnsteorien (Nørager, 1995). Parsons (1991) viser med handlingssystemet, at der hvor en eller flere aktører samhandler vil det finnes tre elementer/subsystemer:

- Kultur: Samfunnet overordnede verdier, symboler og meningsmønstre
- Institusjon: Samfunnets samhandling slik den er regulert gjennom roller, normer og sanksjoner
- Person: Aktørens identitet eller "selv" – spesielt behov som er integrert i personligheten
- Atferdsorganismen: aktørens kropp

Handlingssystemet innebærer dermed alle disse overnevnte elementene, hvor en person henter sine mål fra kulturen og bruker institusjonene som middel for å nå dette målet. Aktøren er personen med sin unike livshistorie og har en atferdsorganisme (kropp) (Nørager, 1995).

Handling blir dermed sett på som en prosess i person-subsystemet som har en motiverende signifikans for den personen, eller for kollektiviteten den tar en del av (Parsons, 1991). Det innebærer dermed ikke bare en stimuli-respons handling for aktøren, men snarere utvikler aktøren et system av forventinger som er relative til objektene i den gitte situasjonen (Parsons,

1991). Disse kan være strukturert av behovene og sannsynligheten for tilfredsstillende eller mangel på andre mulige alternativer for handling han/hun kan utføre (Parsons, 1991).

I boken *The Social Systems* er et av flere grunnleggende temaer ikke lenger ”handling”, som vist over, men snarere kulturelle mønstre og symbolske betydninger (Parsons, 1991). Det innebærer at sosial struktur er mulig, dersom sosiale aktører deler en felles kultur med like verdier, som bringer dem sammen og gjør det mulig å dele, samt utføre samarbeids aktiviteter (Parsons, 1991). Det er disse generelle verdiene som bestemmer hvilken handling finner sted og hvilke strukturelle normer den finner sted ved (Parsons, 1991). De såkalte generelle verdiene, eller som Parsons selv kalte dem det kulturelle systemet, samles opp som det var den kollektive betydningen av handling og samfunn for hele kollektiviteten (Parsons, 1991). Handling blir dermed av betydning ettersom rasjonelle aktører har tilgang til like verdier som definerer handling, og sosial struktur er dermed mulig siden disse generelle verdiene binder sosiale aktører sammen i en sosialt system som gir muligheten til en fredelig løsning for sosiale konflikter (Parsons, 1991).

I denne oppgaven blir samfunn forstått som ”en samling av individer eller grupper som over et lengre tidsrom lever i en form for fellesskap på et nærmere avgrenset geografisk område” (Sølvberg, Kjelsaas, & Eriksen, 2007, s. 23). Mens det sosiale systemet i dette samfunnet, forstås som ”et sett av roller som står i et gjensidig definert forhold til hverandre” (Sølvberg et al., 2007). Enklere sagt vil rollene som individene i samfunnet har, endre seg over tid, noe som også rolleinnhaverne bidrar til, samtidig vil de ulike rollene ha et bestemt forhold til hverandre, hvor noen er underordnet andre. I tillegg har et sosialt system en struktur, som kan forstås som oppbygningen eller forholdet mellom de sosiale rollene innenfor et sosialt system (Sølvberg et al., 2007). Eksempelvis vil man i et skolekorps finne musikanter, som kan deles inn etter hvilket instrument de spiller. Samtidig er man avhengig av andre roller utenfor de som spiller i korpset for å få hjulene til å gå rundt, som dirigent, styremedlem, materialforvalter og så videre. Dirigenten er den utøvende sjefen i forhold til musikantene, men styret har det overordnede ansvaret. På denne måten er strukturen i korpset hierarkisk, jo høyere opp man kommer, jo større ansvar og myndighet har man. Samfunnet opprettholder hva som forstås som korps, ved at korpset spiller i 17. Mai toget, folk melder seg inn og godtar rollefordelingen i korpset, deltar i ulike konkurranser også videre, og dermed videreføres strukturen i korpset også.

En slik forståelse av struktur, som noen samfunnsmessige faktorer som påvirker og regulerer individers atferd og interaksjonsmønster i samfunnet (James, Jenks, & Prout, 1999), benyttes i denne oppgaven for å forstå hvordan strukturer i samfunnet er med på og opprettholder utdannelsesvalg blant indiske etterkommere. Strukturer i samfunnet kan innebære – men er ikke begrenset til – forklaringer som ”klassebakgrunn/sosial bakgrunn”, ”foreldrenes utdannelsesnivå” og ”politisk engasjement” med mer. Videre belyses noen teorier som er basert på en strukturtenkning, hvor begrepet sosial klasse forklares først.

3.2 Klasseteori

Hvordan enhver definerer begrepet sosial klasse avhenger av hvilket teoretiske ståsted man velger å definere begrepet ut ifra. Generelt forklart vil begrepet sosial klasse innebære strukturering av individer i et samfunn, eller inndelinger basert på felles kjennetegn (Dahlgren & Ljunggren, 2010). I de tidligste teoriene om klasseinndelinger finner vi andre begrepsavklaringer enn hva som brukes i dag. I Det Kommunistiske Manifest står det blant annet:

Fri mann og slave, patrisier og plebeier, baron og livegen, laugborger og svenn – kort sagt, undertrykkere og undertrykte har stått i stadig motsetning til hverandre, har ført en uavbrutt snart skjult, snart åpen kamp, en kamp som hver gang endte med en revolusjonær omdannelse av hele samfunnet eller med de kjempende klassers felles undergang... Vår epoke, borgerskapets epoke, særkjennes imidlertid ved at den har forenklet klassemotsetningene. Hele samfunnet spalter seg mer og mer i to store fiendtlige leirer, i to store klasser som står direkte mot hverandre: borgerskap og proletariat. (Marx & Engels, 1957, s. 28-29)

Det kommunistiske Manifest ble skrevet i 1848, hvor samfunnsstrukturen var annerledes. I vår tid, kan kanskje en så gammel tekst virke foreldet, ettersom samfunnet i Norge og verden generelt er mer kompleks, hvor klasseinndelingen ikke er like synlig som den en gang var. Til tross for det viser teksten å inneholde elementer som fremdeles anvendes i dag, blant annet betydningen av makt mellom de ulike klasseinndelingene. Klasseinndelingen mellom borgerskapet og proletariatet som vist over, vil i nåtid være annerledes, hvor proletariatet vil være lønnsarbeidere som lever av å selge deres arbeidskraft. Selv om klasseinndelingen ikke kan anvendes i nåtid, gir Det Kommunistiske Manifest en forståelse av hvordan begrepet sosial klasse ble brukt og hvordan klasseinndelingen var på den tid.

Nyere teori om sosial klasse eller sosiale lag viser dermed endringer i definisjonen og endringer i klasseforskning, hvor det fokuseres på utvidelse av begrepet (Dahlgren & Ljunggren, 2010). Det er dermed ikke bare snakk om borgerskapet og proletariatet. En definisjon av sosial klasse er ”samlinger av posisjoner i en samfunnsstruktur hvor personer grupperes etter materielle og kulturelle kriterier, og som gir dem bestemte fordeler og/eller ulemper i kampen om attraktive goder” (Dahlgren & Ljunggren, 2010, s. 13).

Like fullt har individualiseringen som preger samfunnet, hvor samfunnet i utgangspunktet forholder seg til individet fremfor grupperinger, bidratt til at sosial ulikhet kan oppfattes som ”personlig fiasko” (Sørensen & Christiansen, 2006, s. 79). I arbeidslivet har spesialisering og profesjonalitet bidratt til at ansatte i dag anses som verdifulle og nødvendige for bedriftene, og hvor klassetilhørighet blir ansett som mindre viktig. Likevel finner man behov for klasseforskning når strukturer i samfunnet favoriserer ved å gjøre enkelte muligheter lettere tilgjengelig for noen sosiale lag fremfor andre (Dahlgren & Ljunggren, 2010).

3.3 Bourdieus teorier

I dag benytter de fleste Bourdieus forståelse av det sosiale rom, som blant annet forskningsartiklene i datamaterialet i denne oppgaven gjør. Bourdieu regnes blant en av de største sosiologiske teoretikerne i nyere tid (Olesen, 2012). Gjennomgående i datamaterialet i denne oppgaven, vises det til kapitalformene, hvor utdannelsesvalg blant indiske etterkommere kobles opp mot enten kulturell, økonomisk eller sosial kapital. I det følgende presenteres teorier fra Bourdieu om kapitalformer, disposisjon og habitus, samt sosial klassifisering.

3.3.1 Kapitalformer

Symbolsk kapital kan kort defineres med det som blir ”perceived and recognized as legitimate” (Bourdieu, 1987). Begrepet inneholder flere former for kapital, og på samme måte som økonomisk kapital, avhenger den av etterspørsel (Bourdieu, 2005). Symbolsk kapital betyr, at en gitt aktører erkjenner at en gitt resurs eller kompetanse, verdsettes i den gitte konteksten. Eksempelvis den kollektive forståelsen som skaper ”handelsmannen”, men som også kan være knyttet til en familie eller et navn, er en forståelse om hele personen, på grunnlag av lignende forståelser i andre samfunn, som gjør at han karakteriseres med begreper

som velstand og kredittverdig (Bourdieu, 2005). Disse begrepene er knyttet spesifikt den denne personen, ut fra hvordan samfunnet og subjektive fortolkninger anser han. Dermed vil ”handelsmannen” ha en symbolsk kapital som er verdifull for samfunnet, noe som gjør han i stand til omvende materiell kapital til symbolsk kapital, som igjen kan omvendes til materiell kapital (Bourdieu, 2005). For å gjenta, hvis et individ eller en gruppe med individer besitter forskjellige resurser eller kompetanser, som i deres sosiale omgivelser anses som verdifulle, vil det uttrykkes i form av deres symbolske kapital. Når denne kapitalen er kroppsliggjort, i den forstand at den uttrykkes gjennom en sosial aktivitet, kalles den for en praktikk (Olesen, 2012).

Kulturell kapital, som er en form for symbolsk kapital, kan defineres som 1) konkret i form av bøker, kunst, musikk og boligens symbolverdi, 2) kroppsliggjort i form av disposisjoner og habitus, 3) institusjonalisert i form av titler og diplomer (Olesen, 2012). En essensiell del av kulturell kapital er utdanningskapital, ettersom ”adgangen til og suksessen i utdannelsessystemer, er avhengig av den type kapital, der gjør den enkelte i stand til å afkode de utfordringer og oppgaver, en utdanning krever” (Olesen, 2012, s. 125). Utdanningskapital anses som noe overførbart fra en generasjon til den neste og omhandler ikke direkte spesifikke fagkunnskaper, men disposisjoner til å oppnå en akademisk utdanning som oppleves naturlig for individet, eksempelvis når sønnen til husmannen forsøker å utdanne seg innen landbruk (Olesen, 2012). Selv om teorien om utdanningskapital ikke går i stor grad inn på klassesdeling (se utdypende om sosial klasse under punkt 3.3.3), men heller ikke benekter dens eksistens i samfunnet, konstateres det at statistisk sett er de best utdannede foreldre har barn som i størst grad rekrutteres til de høyeste utdanningene, mens de lavest utdannede foreldre har barn som får lavest utdanningskapital (Olesen, 2012). Utdanningskapital kan dermed anses som kvalifikasjoner som gjør sosial mobilitet mulig, uavhengig av ens sosiale bakgrunn (Bourdieu, 1984). I følge Bourdieu har utdanningssystemet minst tre funksjoner som innebærer:

- 1) lære neste generation de kulturelle teknikker, der, gjør, at den kan klare sig og få et arbejde og sikre sig en eksistens, altså lære at læse, skrive og regne, bruge en computer mv.
- 2) reproducere og dermed legitimere samfundets kulturelle og ideologiske grundlag.
- 3) Sikre den sociale arbejdsdeling via uddannelsesbeviser der indgår i en social selektion. (Olesen, 2012, s. 126)

Som sitater viser til er utdannelsessystemets funksjon å opprettholde den sosiale ordenen i et gitt samfunn, i form av å reproducere samfunnets materielle grunnlag, ved å utruste den fremtidige generasjonen til å brødfø seg selv og sine, med det reproducerer systemet den sosiale ordenen og den kulturelle integrasjonen i samfunnet. Utdannelsessystemet er derfor selvproduserende, i den forstand at systemet sementerer sin indre logikk av behovet for utdanning i samfunnet, samtidig som systemet formidler kulturell kapital som er akseptert og anerkjent av samfunnet, ved å stadfeste at sosiale forskjeller fremtrer som utdannelsesmessige forskjeller (Olesen, 2012). Dette vises ved bruken av statistikk fra 1961-1962 om sannsynligheten for adgang til videregående utdanning med henhold til deres sosiale herkomst (arbeidere, butikkansatte, mellomledere og så videre) i Paris. Statistikken viser at industriiere har en større sannsynlighet for å få adgang til videregående utdannelser enn jordbruksarbeidere og arbeidere med henhold til deres sosiale herkomst (Bourdieu & Passeron, 2006). Forklaringer knyttet til fenomenet hvor studenter fra middelklassen oppnår bedre karakterer enn de fra samfunnets høyere lag, skyldes at studenter fra de høyere klassene kan finne en erstatning for sine klasserelaterte ambisjoner i andre fag, som ikke utelukker de fra høyere lag, og tilgangen til eventuelle goder de måtte ha (Bourdieu & Passeron, 2006). Enklere forklart, det er de mulighetene som er gitt, og de disposisjonene som utvikler ulike strategiske valg for den enkelte, som skaper en livsstil som er avgjørende for om man kan tilegne seg et godt utbytte av undervisningen i skolen. Sett i lys av begrepet habitus, kan ikke utdannelsessystemet forstås ved å kun studere innenfor institusjonens rammer, men ved å analysere den som en del av en samfunnsmessig reproduksjon i en gitt kultur, sosiale klasser og deres avvikende avstand til den akademiske kultur og ved deres ulike disposisjoner for å gjenkjenne og tilegne seg den (Bourdieu, 2005).

Sosial kapital defineres som:

...the aggregate of the actual or potential resources which are linked to possession of a durable network of more or less institutionalized relationships of mutual acquaintance and recognition... which provides each of its members with the backing of the collectively-owned capital, a 'credential' which entitles them to credit, in the various senses or the word. (Bourdieu, 2011, s. 51)

Sitatet over refererer til sett av nettverk som innebærer forhold som i mer eller mindre grad er institusjonaliserte, og som kan gi en form for kreditt. Eksempelvis medlemskap i logger,

foreninger, og bruk av forretningsforbindelser og politiske kontakter (Olesen, 2012). Slike forhold eksisterer kun i den praktiske sansen, som opprettholder nettverket og viderefører navngivningen av det gitte nettverket som navn på familien, den sosiale klassen, en stamme, en skole eller en gruppe (Bourdieu, 2011). Sosial kapital forstås dermed som ”gode” forbindelser og vil være avhengig av størrelsen på nettverket og koblingene mellom dem, samt i hvilket volum aktøren besitter økonomisk, kulturell eller symbolsk kapital i forhold til dem aktøren har nettverk med (Bourdieu, 2011). Utbyttet av den koblingen med andre medlemmer i samme nettverk vil dermed være av betydning for hvorvidt nettverket kan eksistere (Bourdieu, 2011). Dersom utbyttet av å være i det gitte nettverket frafaller, vil dermed nettverkets solidaritet også bortfalle. Vel og merke vil enkelte nettverk, som anses som prestisjetunge og i tillegg innebærer materielle goder, ikke påvirkes av utbytte kravet ettersom slike nettverk ofte er bygd slik at de konsentrerer den sosiale kapitalen aktøren får ved å være en del av det gitte nettverket (Bourdieu, 2011). Eksistensen av nettverk som en kobling mellom aktører kan ikke forklares som naturlig eller sosialt utviklet, som en institusjonell lov som påvirker alle individer i samfunnet, men snarere et produkt av uttømmende institusjonell anstrengelse hvor institusjonen fremhever viktige momenter som er nødvendige å ha i orden for å produsere eller reprodusere varende og nyttige forhold som kan sikre materielle eller symbolske goder (Bourdieu, 2011). Nettverket med forhold er dermed en strategi som man investerer i, både individuelt og kollektivt. Nettverket er med på å etablere eller reprodusere forhold, enten bevisst eller ubevisst, som er enten nyttige i korte eller lengre perioder (Bourdieu, 2011). Eksempler på slike forhold kan være forhold til naboer, arbeidsplassen og familien, som føles nødvendige eller valgbare, og innebærer gjensidig forpliktelse som er enten subjektiv forankret (som takknemlighet, respekt, vennskap og så videre) eller institusjonalisert forankret i rettigheter (Bourdieu, 2011). Disse forholdene i det gitte nettverket opprettholdes ved at aktører (bror, søster, nabo, en voksen, arvtager og så videre) i nettverket oppretter eller viderefører en symbolsk utveksling (gaver, ord, ektemann, kone også videre) som oppmuntrer og produserer gjensidig kunnskap og anerkjennelse i nettverket. Aktørene i nettverket vil dermed opprettholde og videreformidle kunnskap og anerkjennelse som fører til at nettverkets eksistens bekreftes, samtidig som begrensningene til nettverket legges frem hvor den symbolske utvekslingen (ekteskap, handel, fellesmiddag og så videre) ikke kan forekomme (Bourdieu, 2011). Den symbolske utvekslingen kan derimot endres, ved inntak av nye aktører i nettverket eller av aktører i nettverket selv, ved å endre begrensningene til nettverket. Eksempelvis, i enkelte minoritetskulturer oppleves ekteskap som en gruppeavgjørelse fremfor en individavgjørelse og innebærer ofte samtykke fra flere

ledd. Ved utvidelsen av nettverket, i form av nye begrensninger, vil nettverkets identitet og definisjon være satt i fare for endringer og utblanding. I moderne samfunn vil dermed nettverk som står i fare for å miste monopolet på de symbolske utvekslingene, i form av sosial godkjenning eller ikke, fortsette å kontrollere de symbolske utvekslingene ved å enten godkjenne eller avvise symbolske utvekslinger ved bruk av sammenkomster (jakt, fester, klubber og så videre), steder (utvalgte nabolag, utvalgte skoler, klubber og så videre) eller praksiser (utvalgte sportsgrener, kulturelle seremonier, selskapsspill) som bringer nettverket sammen på en tilsynelatende tilfeldig måte, hvor aktørene opptrer homogene som mulig i alle relevante henseender i forhold til eksistens og utholdenhet av gruppen (Bourdieu, 2011).

Økonomisk kapital blir definert som "which is immediately and directly convertible into money and may be institutionalized in the form of property right" (Bourdieu, 2011, s. 47). Økonomisk kapital representerer dermed velstand og materiell rikdom (Olesen, 2012), og kan ha opprinnelse fra både kulturell kapital og sosial kapital ved at man konverterer kapitalen, eller ved at velstand og materiell rikdom er medfødt og arvet (Bourdieu, 2011). Det skilles mellom hvordan man kan oppnå økonomisk kapital og de andre kapitalformene. Der hvor økonomisk kapital anses som en symbolsk kapitalform, i form av eiendeler og synlig kapital, blir kulturell kapital mindre synlig ved at man kanskje besitter god kunnskap om kunst som ikke er synlig i seg selv. Som nevnt over, kan økonomisk kapital ha opprinnelse i kulturell kapital, i form av materielle objekter og media som skrifter, malerier, monumenter, instrumenter og så videre, som kan konverteres til økonomisk kapital (Bourdieu, 2011). For å kunne konvertere sosial kapital til økonomisk kapital, kreves en anstrengelse over god tid med "gode" forhold, ettersom graden av takknemlighet og anerkjennelse bygges opp over tiden i nettverket.

I tillegg kan utdanningskapital, i form av akademisk kvalifikasjon, konverteres til økonomisk kapital, ved at utdannelsen har en økonomisk verdi i seg selv (Bourdieu, 2011). Det er klart at den akademiske kvalifikasjonen må ha en viss verdi som kan brukes av samfunnet og som anses som nyttig for at konverteringer skal kunne være vellykket. Eksempelvis vil en medisinsk utdanning være svært nyttig ved konvertering til økonomisk kapital, ettersom den akademiske kvalifikasjonen anses som nødvendig for samfunnet. De ulike måtene for å konvertere andre kapitalformer til økonomisk kapital, grunner dermed økonomisk kapital til roten av alle kapitalformer ved at de overnevnte kapitalformene skjuler eksistensen av økonomisk kapital innad i den gitte kapitalformen (Bourdieu, 2011).

3.3.2 Disposisjon og habitus

Begrepet disposisjoner blir forklart som de prinsippene som frembringer og strukturerer de praksiser og representasjoner i samfunnet, som kan være regelstyrende og regelmessige uten å inneholde noen bestemte regler, samt være tilpasset deres mål uten at det foreligger et grunnlag for målsetning (Bourdieu, 2005). Med andre ord er det disse disposisjonene som ligger til grunn for sosiale strategier som muligheter og valg i hverdagen, som omhandler om man velger å studere, reise, flytte også videre. Utdypende forklart kan for eksempel dårlig økonomi gjøre at utdannelse og reising ikke lar seg gjøre, men de valg og forventninger til livet kan gjøre at man, til tross, føler at hverdagen er meningsfull (Bourdieu, 2005).

Disposisjoner er altså objektive strukturer som praktisk kroppslig gjøres og tar form som holdninger og oppfatninger om seg selv og sin verden (Olesen, 2012).

Habitus er et begrep som omhandler disse lagrede disposisjonene, og gjør mennesket i stand til å orientere seg i deres omverden. De lagrede disposisjonene er skapt gjennom opplevd sosialt liv og erfaringer, og som har tatt form i en praktisk sans, mennesket orienterer seg altså sosialt ved hjelp av sin praktikk (Olesen, 2012). Praktikken guides av ens praktiske sans, hvor den praktiske sansen, på et ubevisst plan, gjør mennesker i stand til å ta hurtige valg i hverdagen i et gitt kultur eller sosial sammenheng (Olesen, 2012). Dette sosiale rommet hvor et spesifikke disposisjoner og praktikker utfolder seg kaller Bourdieu for et felt. Det sosiale rommet består dermed av flere felt hvor ulike typer av disposisjoner og praktikker utfolder seg, som for eksempel skolen, arbeidsplassen, nærmiljøet og så videre (Olesen, 2012).

Begrepet habitus er sentralt i Bourdieus teorier, og før en utdypende beskrivelse av begrepet fremvises, anvendes en fortelling for å forklare habitus ut ifra.

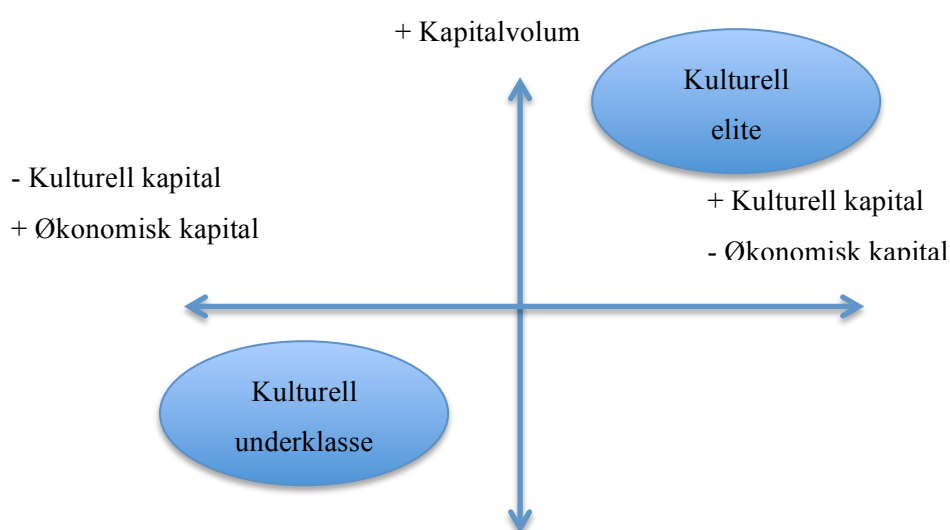
”Gurav” er en gutt i 9. klasse på en ungdomsskole i Oslo. Han har i det siste fått dårligere karakterer og foreldrene opplever at han begynner å svare foreldrene tilbake på en frekk måte, noe foreldrene tenker er påvirkninger fra andre medelever på skolen. Foreldrene bestemmer seg for å sende ”Gurav” på sommerskole i hjembyen sin i India, hvor han kan få god oppfølging til skolearbeidet og kanskje får en større respekt for hans eldre.

Eksempelet kan tyde på hvordan ”Gurav” har mistet respekten for foreldrene, noe foreldrene misliker og sender han til hjembyen deres i India for å delta på sommerskole. Liknende situasjoner er ikke uvanlige i enkelte miljøer, men for å forstå denne praksisen må man analysere familierelaterte relasjoner og den formen for indisk kultur som fremtrer i denne konteksten (Olesen, 2012) I indisk kultur er det vanlig å respektere eldre i familien, ved for

eksempel å ikke henvende seg til dem med navn, men heller storfamiliens respektive tittel, som tante, onkel, storesøster og så videre. Tradisjoner som dette, bygger på sosiale nødvendigheter, normer og sedvaner som kulturens medlemmer aksepterer som gitt, og som man ikke stiller spørsmålstegn ved (Olesen, 2012). Med andre ord, i denne kulturen oppfattes respekt for eldre som normalt, hvor annen oppførsel vil oppfattes som unormal, mens i andre deler av verden ville det kanskje ikke oppleves slik. Eksempelet over kan belyse Bourdieus begrep habitus, hvor ens praktikk, at ”Gurav” går på sommerskole i India for å lære seg å få større respekt for hans eldre og få oppfølging i skolearbeidet, utspilles ”bak ryggen” som Bourdieu kaller for et sosialt organisert spill (Olesen, 2012). Sosiale strukturer i seg selv underkaster ikke individet under seg, det er dog ikke snakk om friville og kontekst-uavhengige valg, habitus innebærer at menneskers muligheter er sosialt begrensede og sosialt strukturerte: Det var nødvendig at ”Gurav” lærte å respektere sine eldre og oppnå bedre resultater på skolen.

3.3.3 Sosial klassifikasjon

I tråd med sosial klassifikasjon utviklet av Bourdieu, inneholder det sosiale rom ikke tradisjonelt sosiale klasser som eksisterer i seg selv, men snarere klassifiserende sosiale posisjoner, som kan fungere som en klassifikasjon (Bourdieu, 1987). Sosial klasse, slik som Bourdieu ser det, handler om hvor man blir posisjonert og hvor individer som er lik deg, i form av sosial-, kulturell- og økonomisk kapital, er posisjonert i et sosialt rom som også innebefatter kapitalvolumet. Det er altså snakk om mengden av kapital (Bourdieu, 1987).



Figur 3 - Volum og komposisjon av kulturell og økonomisk kapital

For enkelhetens skyld kan man forestille seg et koordinatorsystem, se figur 3 over, hvor den loddrette aksen (y) er kapital volum, mens den vannrette aksen (x) er den økonomiske og kulturelle kapitalen. Jo lenger opp du kommer i koordinatorsystemet (y) jo mer kapital har du. Befinner du deg på høyre siden av origo vil du ha mer kulturell kapital, men mindre økonomisk kapital og vice versa.

Som vist over vil en kulturell underklasse dermed befinne seg nederst til venstre og en økonomisk underklasse vil befinne seg nederst til høyre, mens den kulturelle elite og den økonomiske elite vil befinne seg henholdsvis øverst til høyre og øverst til venstre. Sosial klasse blir dermed forklart med begrepene habitus, kapital, posisjon og felt, som en ramme for forståelsen av klassesystemer (Bourdieu, 1987). Utdypende forklart vil ens habitus, som er ikke-subjektiv men objektivert og kroppsliggjort, generere fornuftige praktikker som er utviklet via de sosiale erfaringer fra feltet, og som gjør at aktører som har nærliggende posisjoner i feltet blir plassert under samme sosiale betingelser og dermed samme klassifiserende krefter, som gjør at man vil ha påfallende samme disposisjoner og interesser (Bourdieu, 1987). I en slik teori vil ulike individer dermed innta forskjellige sosiale posisjoner i forhold til både makt og økonomi. Avgjørende her er at teorien supplerer, en allerede forforstått ide om klasser, med flere dimensjoner i forståelse av ulikhet i samfunnet hvor livsstilen blir fokuset i teorien (Olesen, 2012). Det er dermed ikke stor forskjell i defineringen av begrepet sosial klasse, som vist over, fra Bourdieu til nåtids definisjoner av begrepet, men nyere klasseforståelse inkluderer blant annet hvilket yrke, utdanningstype og utdanningslengde individet har (Dahlgren & Ljunggren, 2010). Som nevnt i begrepsavklaringen, forstås sosial bakgrunn dermed som økonomiske, kulturelle og sosiale resurser som familien innehar (Bakken, 2003). Det er dermed ikke snakk om en ny forståelse av begrepet sosial klasse, men det er et begrep som ikke har direkte kobling til klassetilhørighet. Selv om definisjonene som er vist over kan innebære noen likheter, betyr det nemlig ikke at alle definisjoner av begrepet sosial klasse er like. Et fag som sosiologien gir, gjennom definisjon av begrepet, mulighet til å fange sider ved samfunnet samt bidra til å øke folks forståelse av struktureringen av samfunnet og hvordan klasser kan være (Dahlgren & Ljunggren, 2010).

Sammenhengen mellom sosial klasse og utdannelsesnivå er godt kjent i både norsk og internasjonal forskning, hvor man kan forklare det siste ut ifra det første, spesielt for de uten innvandringsbakgrunn (Sewell & Shah, 1968). Utvalget i slike studier, i større grad,

omhandler barn av majoritetsbakgrunn. Siden sosioøkonomisk bakgrunn anses som en del av ens sosiale klasse, anvender enkelte forskere (spesielt i USA), sosioøkonomisk bakgrunn som begrep og forklaring for utdanningsforskjeller blant majoritetsbefolkningen (Astone & McLanahan, 1991; Baker & Stevenson, 1986; Bankston III & Caldas, 1998). Variasjon i begrepsbruken og operasjonaliseringen av begrepet er forståelig, ettersom det dynamiske samfunnet forandres og ulike teoretiske ståsteder utvikles. Forskjellen mellom klassisk forståelse av sosial klasse og det nyere begrepet sosial bakgrunn er at sosial bakgrunn ikke benytter faktorer som middel-klasse, øvrig middel-klasse og så videre som forklaringer, men derimot foreldrenes utdannelse og foreldrenes økonomiske bakgrunn (S. N. Fekjær, 2007). Sosial bakgrunn er dermed et mer generelt begrep som innfatter flere aspekter av menneskets ressurser enn begrepet klassebakgrunn. Endringer i samfunnet og hvordan samfunnet forstår og bruker begrep som klassebakgrunn på vil også kunne medføre endringer i forskningens fokus. Som vist over i teoridelen av sosial klassifikasjon, har begrepet sosial klasse utviklet seg fra hvordan begrepet ble brukt tidligere. Historisk sett, med tanke på klassesdelingen som i enkelte land har vært tydelig, kan forskning som fokuserer på klassesdeling oppfattes som rasjonell ettersom det var slik samfunnet var på den tid og i årene som kom senere. Eksempelvis har teorier fra blant annet Bourdieu bidratt i dette skiftet fra sosial klasse fokus til andre aspekter i det sosiale rommet, som blant annet kapital (Bourdieu, 1987). Dette kan forklare hvorfor forskning fra tusenårsskiftet frem til nå, i all hovedsak, benytter sosial bakgrunn som er et mer generelt begrep fremfor klassebakgrunn. Som denne oppgaven også viser til har begrepet sosial klasse endret seg, samt vil det teoretiske ståstedet påvirke definisjonen av begrepet, noe som gjør begrepet anvendbart i nyere forskning.

3.4 Betydning av strukturteori for indiske etterkommere

Interseksjonalitet handler generelt sett om samspillet av ulike maktforholdet mellom sosiale kategorier som kjønn, sosial klasse og rase. Begrepet bygger på det engelske ordet *intersection*, som betyr å skjære, krysse hverandre, gjennomskjære, eller mer konkret oversatt med veikryss (Gressgård, 2013). Begrepet tar for seg maktrelasjonene mellom begreper som kjønn, sosial klasse, "rase" og seksualitet, og hvordan de kan samvirke på en måte som påvirker individers livsbetingelser (Orupabo, 2014). Med begrepet interseksjonalitet viste Crenshaw (1991) til et forhold hvor effektene av at både lovgivningen og de politiske interesseorganisasjonene i USA virket til å konstruere en forståelse av individet som bærer av én enkel sosial bestemmelse, enten kjønn eller "rase" (Gullikstad, 2013). Et eksempel på interseksjonalitet, er hvor muslimske kvinner diskrimineres grunnet bruk av hijab (Skjeie &

Langvasbråten, 2009). Religiøse hodeplagg i Islam er dermed av en kjønn dimensjon, fordi menn ikke er forpliktet til å dekke til hodet. Problemet oppstår dermed i selve krysningspunktet, mellom kjønn og religion. Interseksjonalitetsperspektivet skiller seg fra andre tilnærminger som behandler kategorier som kjønn og etnisitet, ved å tematisere dem som enten-eller-forhold eller både-og-forhold (Orupabo, 2014). I motsetning til enten-eller-forhold, enten du er *kvinne* eller *muslim*, handler både-og-forholdet om at man kan være en *muslimsk kvinne*. Det er nemlig kombinasjonen av ulike statuser som tilskrives mer betydning, enn de enkelte faktorene skulle tilsi alene (S. B. Fekjær, 2010). I denne oppgaven, hvor indiske etterkommers utdannelsesvalg skal forklares, vil det derfor være hensiktsmessig å se på ulike faktorer som kan påvirke valgene deres om høyere utdanning. Eksempelvis vil maktforhold som minoritet-majoritet, lav klasse-minoritet-utdanning og hvit-svart være hensiktsmessige, for å finne ut av hvor det kan oppstå en ubalanse i maktforhold og utfordringer.

3.5 Sosial mobilitet

Sosial mobilitet handler i hovedsak om strukturelle muligheter og sosiale prosesser på et overordnet nivå i samfunnet. Sosial mobilitet blir forklart som ”samfunnssklasses homogenitet og stabilitet over tid” som dermed gir mulighetene for klassebevissthet og klassebasert handling (Ringdal, 2010, s. 185). Enklere sagt er muligheten for sosial mobilitet avhengig av hva slags sosial mobilitet som er tilgjengelig i det gitte samfunnet. Sosial mobilitet omhandler individers bevegelse mellom sosiale posisjoner innen eller mellom generasjoner, som henholdsvis kalles for intragenerasjonsmobilitet eller karrieremobilitet og intergenerasjonsmobilitet (Ringdal, 2010). Intragenerasjonsmobilitet omhandler individenes endring av sosiale posisjoner gjennom karrierer, derav karrieremobilitet, mens intergenerasjonsmobilitet omhandler foreldres (oftest fars sosiale klasse) sosiale posisjon i utgangspunktet sammenlignes med etterkommernes (oftest sønnens) sosiale posisjon ved et endepunkt (Ringdal, 2010). Det betyr at dersom barna har høyere sosial posisjon enn foreldrenes utgangspunkt, har de opplevd en sosial oppgradering eller mobilitet oppover. I motsatt tilfelle er de nedovermobile, eller sosialt degradert. Forskning om sosial mobilitet bygger direkte eller indirekte på moderniseringsteori, der det forventes at total mobilitet (antall som har skiftet posisjon fra en generasjon til neste) og relativ mobilitet (endringer fra en generasjon til neste som ikke omhandler strukturell mobilitet), vil øke over tid (Ringdal, 2010). Strukturell mobilitet omhandler derimot tvungen mobilitet, grunnet endringer i ett eller flere distribusjoner som omhandler statusen i et samfunn, det er dermed mulig å oppleve

oppgradering og nedgradering av sosial mobilitet (Ringdal, 2010). Sett i lys av norsk forskning på sosial mobilitet viser funn, fra omfattende undersøkelser i Norge, økning av absolutt mobilitet (sosial mobilitet som er kontrollert for endringene i klassestrukturen) i tråd med strukturendringene i samfunnet (Ramsøy, 1977). Videre viser norsk forskning at sosial mobilitet er størst mellom nærliggende sosiale klasser, mens langdistansemobilitet er sjeldnere (Ringdal, 2010). Som vist over kan sosial mobilitet anses som strukturelle muligheter og sosiale prosesser på et mer overordnet nivå, mens klassereisebegrepet ofte vises til den subjektive erfaringen av å bevege seg mellom sosiale klasser (Dahlgren & Ljunggren, 2010). På denne måten skilles begrepene fra hverandre.

3.6 Kulturteori

Det hevdes at det finnes over 160 ulike definisjoner av begrepet kultur (Klausen, 1992). Noe som samsvarer med sitatet ”culture is one of the two or three most complicated words in the English language” (Williams, 1976). Hvordan begrepet kultur blir forstått er dermed ikke enstydig og samstemt hele verden over, men varierer fra land til land og i tillegg varierer innad i landene. Historisk sett, før 1100-tallet fra gammel engelsk tid, ble begrepet anvendt for å forklare prosessen med landbruk, hvor kultur betød å stelle og arbeide med dyr og avlingene (Williams, 1976). Begrepet ble gjennom en omfattende prosess over lang tid, delt i to. Et mer praksisnært begrep og et begrep som var mer generelt om prosesser (Williams, 1976).

Begrepet gjennomgår flere endringer, fra land som Frankrike og England på 1600-tallet og senere av Tyskland på 1700-tallet, som hadde stor innvirkning på begrepets definisjon. De tre landene definerte kultur som det å ha tilgang til, og det å være kultivert, men i Tyskland gikk debatten om at det ikke fantes én kultur, men flere kulturer, som er forskjellige i og imellom landene, over tid, samt mellom ulike sosiale og økonomiske grupper innad i de ulike landene (Williams, 1976). Denne definisjonen av begrepet kultur skulle ha en stor betydning for videre definisjoner av begrepet, og er fremdeles en aktuell definisjon som har fungert som en grunnmur for nyere definisjoner av begrepet (Williams, 1976). Etter den tyske redefinisjonen og de mangfoldige utviklingene av begrepet, kan definisjonen av begrepet kultur grovt deles inn i tre overordnede definisjoner:

1. En generell prosess som om intellektuell, spirituell og estetisk utvikling
2. En viss levemåte, enten i form av menneskelig levemåte, en tidsperiode, en gruppe eller menneskeheten generelt
3. Arbeid med og praksiser knyttet til intellektuell og spesielt kunstnerisk aktivitet (Williams, 1976)

De overordnede definisjonene av begrepet kultur viser det mangfoldet av definisjoner som finnes på kultur, og hvordan man i ulike kontekster definerer begrepet. Den andre overordnede definisjonen vil være av relevans for denne oppgaven. Det handler dermed om indiske minoriteters levemåte. Videre presenteres en siste definisjon av begrepet kultur som har blitt utviklet i nyere tid.

Menneskeheten skiller seg fra andre skapninger ved at vi har en høyt fungerende bevissthet, evne til å tenke og nyskape, samt muligheten til å kommunisere med andre mennesker og dele tanker og følelser. Dette innebærer dermed at vi kan dele erfaringer og forestillinger med andre, og at forrådet av kunnskaper, normer og verdioppfatninger stadig endres og er i utvikling (Teig, 1993). Et hvert sosialt system vil både få overlevert og skape egne forestillinger, vurderinger og holdninger og sin egen kunnskap og teknologi. Gjennom utvikling av systemet, som kan inkludere andre individer og sosialisering med andre individer, videreføres dette til nye medlemmer. Denne prosessen refereres ofte til som begrepet kultur (Teig, 1993). Dette siste begrepet har dermed en del likheter med de forrige definisjonene, og innebærer helheten av verdier, forestillinger og normer. Det nye begrepet påpeker også arven av kultur, hvor de eldre lærer de yngre gjennom en interaksjon (Teig, 1993). Individer vil over tid, internalisere normer og verdioppfatninger som er i det sosiale systemet, og gjøre dem til sine egne. I nåtid står institusjoner som skole og barnehagen for å internalisere den fellesforståelsen og kunnskapen som er nødvendig for barna å lære i gitte sosiale systemer. Det er dermed ikke gitt at alle har den samme fellesforståelsen, ettersom sosiale systemer kan variere mellom land og spesielt innad i de ulike landene (Teig, 1993). Eksempelvis vil barneoppdragelse være forskjellig selv innad i Oslo, grunnet mangfoldet av kulturer som opptrer og eksisterer i en og samme by. Til tross for ulik oppdragelse mellom to kulturer, kan vi dermed ikke si noe om i hvilken grad enkelte personer handler ut fra sin kultur. Det er rimelig å anta at enhver gruppe som eksisterer over en viss tid, vil utvikle en kultur som er spesiell for den gruppen (Teig, 1993). Slik sett, vil kulturer ikke bare innebære individer, men også organisasjoner, selskapsgrupper som møtes med jevne mellomrom, en geografisk region eller en etnisk gruppe innenfor storsamfunnet (Teig, 1993). Det er dermed slik at samfunnet, eller et sosialt system med mange medlemmer, vil finne et hovedkultur som har visse fellestrekk med medlemmenes oppfatninger, normer og atferd, og et antall underkulturer (subkulturer eller sub-system) som gjelder for mindre grupper innenfor det gitte samfunnet (Teig, 1993). Eksempelvis vil indiske minoriteter generelt, være en subkultur innenfor den hovedkulturen som er den dominerende kulturen i Norge. Hva en slik

dominerende norsk kultur er, kan være vanskelig å si noe om og spesielt skille fra andre kulturer som svensk, dansk eller engelsk kultur. Oftest kan det være lettere å oppdage kulturelle grenser og forskjeller innenfor det norske samfunnet, som mellom vestlendinger og østlendinger, samer og oslofolk, pensjonister og tenåringer og så videre. Til tross for ulikheter, er det mulig å finne likheter mellom ulike kulturer. For å få inntrykk av en kultur, kreves det at en systematiser observasjoner og finne dyptliggende trekk, som styrer enkelthandlingene (Teig, 1993). Eksempelvis kan ungdomskulturen i dag omhandle kommunikasjon gjennom sosiale medier og internett, pop musikk, moderne klesstil, tatoveringer og så videre. Liknende kulturer finnes i nesten alle land, og kan ha utspring fra Hollywood-kulturen hvor dette anses som vanlig i deres kultur.

Begrepet kultur er dermed et omfattende begrep som innebærer flere elementer fra samfunnet. Kultur, kan anses som noe dynamisk fremfor statisk, og som kan endres over tid. Enten i tråd med hovedkulturen, eller som en egen subkultur innenfor den gitte hovedkulturen. I denne oppgaven anses dermed indiske minoriteter som en egen subkultur i den ”norske” hovedkulturen, hvor de indiske minoritetene kan ha andre verdier, holdninger er normer innad i sin kultur.

3.6.1 Kastesystemet

I denne oppgaven brukes begreper som sikher og hinduer. Begge begrepene er betegnelser for en gruppe mennesker som er indiske, men som har ulik religion. Eksempelvis vil befolkningen i Norge være norske, men vi har fremdeles kristne, muslimer, jøder, buddhister og sikher som utgjør den norske befolkningen og nordmenn. Den samme logikken kan anvendes for den indiske befolkningen. Sikhene og hinduer er dermed en betegnelse om hvilken religion de ulike gruppene av individer kjenner seg igjen med, henholdsvis sikhismen og hinduismen. Flertallet av sikhene i India er bosatt i Punjab som er en delstat i nord-vest India (Puri, 2003). Delstaten strekker seg mellom India og Pakistan og er dermed en delstat i to nasjoner. I denne oppgaven fokuseres det på den indiske delen av Punjab, og resten av India. Sikhene utgjorde 63 % av den totale befolkningen i Punjab, mens ”de kasteløse”, tidligere kalt ”de urørlige” eller de som ikke måtte tas på, utgjorde 28,3 % av den totale befolkningen i Punjab i 1991 (Puri, 2003). Sikhismen er dermed den mest utbredte religionen i Punjab. Historisk sett har sikhismen arbeidet mot kastesystemet, ved å invitere ”de kasteløse”, heretter kalt dalitene, til *langar*. *Langar* er et gratis måltid servert ved et sikh

tempel for alle, uansett kjønn, kaste, etnisitet og så videre. I tillegg til å få langar, fikk dalitene blant annet ansvar for å dele ut *karah prasad* til de som tok del i forsamlingen i tempelet (Puri, 2003). Karah prasad er en form for nattverd, som lages i et fat og deles deretter ut for hånd til forsamlingen i tempelet.

Kort forklart innebærer kastesystemet i Punjabi (indisk) kultur hvilke yrkestilhørighet hver familie hadde, tidligere basert på fars yrke, og senere arvet til etterkommerne. Det er dermed ikke mulig å endre kaste, ettersom kasten er arvet gjennom familien (Mencher, 1974).

Kastesystemet er hierarkisk oppbygd med følgende kaster fra øverst til nederst, Jatt (de som eide og arbeidet på gårder), Rajput (krigere), the Ramgarhia (steinarbeider, murer, smed og snekker), og Ravidassias (de kasteløse, ellers lavt stående) (Sato, 2012). Etter at sikhismen fikk grobunn i store deler av Punjab rundt 1500-tallet ble kastesystemet ansett som avløst i sikhenes hellige bok, "Recognize the Lord's Light (Spirit) within all, and do not consider social class or status; there are no classes or castes in the world hereafter" (Sri Guru Granth Sahib Ji, s. 349-13). Etter at sikhismen fikk grobunn i store deler av Punjab rundt 1500-tallet ble kastesystemet ansett som avløst i sikhenes hellige bok, "Recognize the Lord's Light (Spirit) within all, and do not consider social class or status; there are no classes or castes in the world hereafter" (Sri Guru Granth Sahib Ji, s. 349-13). Inkluderingen av dalitene, førte senere til at en mengde daliter konverterte til sikhismen i håp om å bedre sin sosiale status, hvor utfallet ble vesentlig bedre (Puri, 2003).

I motsetning til kastesystemet som benyttes av sikhene i India, kommer det hinduistiske kastesystemet fra religionen Hinduismen (Ward, 2006). Videre viser Dumont (1980) at hinduer i India hevder at kastesystemet ikke er fra religionen, men skapt gjennom sosial interaksjon i og av samfunnet i India. Til tross for det, viser det hinduistiske kastesystemet å ha likheter både fra og med Hinduismen, hvor prester og religiøse lærde er en del av kastesystemet. I denne oppgaven skilles det dermed mellom sikhenes kastesystem og hinduenes kastesystem. Når det refereres til kastesystemet i denne oppgaven, omhandler det sikh kastesystemet og ikke hindu kastesystemet.

Til tross for konverteringen til sikhismen, viste gapet mellom sosiale og doktrinære prinsipper å være for stort. Noe som led til sosiale praksiser, som ikke hadde grobunn i den religiøse doktrinen om kastesystemet. Selv ved den nasjonale av-regningen av hele kastesystemet i India, og den endringen av holdningen til det hierarkiske kastesystemet, gjenstår det en del

arbeid med å fullstendig avløse kastesystemet (Jodhka, 2002). Kastesystemet benyttes fremdeles av indiske minoriteter i Norge (Leirvik, 2012) og dalitene har fremdeles begrensede sosiale rettigheter i deler av India (Jodhka, 2002).

Når en skal forklare indiske etterkommers utdannelsesvalg, vil dermed alle disse teoriene være av betydning. Som nevnt innledningsvis i dette kapitlet, benyttes disse teoriene på grunnlag av at de er anerkjente i forståelsen av utdannelsesvalg blant minoriteter. Noen forklarer utdannelsesvalg med sosial klasse og kapitalformer, mens andre benytter kultur og kaste til å forklare utdannelsesvalg blant minoriteter. I denne oppgaven bruker de spesifikke studiene og ikke-spesifikke, alle de overnevnte teoriene som forklaring på utdannelsesvalg på minoriteter eller indiske etterkommere. Det er dermed ikke et entydig bilde av utdannelsesvalg.

4. Analyse

4.1 Funn fra forskningsartiklene

Den metodologiske fremgangsmåten i de ulike forskningsartiklene i datamaterialet i denne oppgaven har vært variert. Det er dermed ikke kun kvalitative studier, men en blanding av både kvalitative og kvantitative studier. Kvalitative intervjuer bidrar med ulike perspektiver fra et informantperspektiv, mens registerdata og statistikk (kvantitative) viser mer tendensen og kvantiteten av de som er i høyere utdanning. Registerdata og statistikk er, i motsetning til kvalitativt intervju, en samling av informasjon fra et mangfold av individer, og innebærer ikke personlige meninger, men snarere direkte informasjon som bosted, utdannelsesnivå, karakter på skolen og så videre. Til tross for at noen av studiene er kvantitative studier, viser enkelte artikler å fokusere mer på hvorfor, mens andre fokuserer mer på hvem og hvordan.

Forskningsartiklene presenteres ut ifra de primære-forklaringene de gir, noe som også innebærer å belyse de sekundære-forklaringene hvor det anses som relevant.

Hvert av de ulike forskningsartiklene under blir først kategorisert inn under hvorvidt studien er spesifikk, eller ikke-spesifikk. Forskningsartiklene presenteres deretter med den metodologiske fremgangsmåten og utvalget i studien, før konklusjonen i studien presenteres. Overskriftene tilsier hvilken primær-forklaring studien viser, og til slutt presenteres funn fra én vitenskapelig artikkel som inneholder forklaringer som tidligere ikke har blitt belyst av andre forskningsartikler og som anses å være av betydning for oppgavens problemstilling i en egen kategori kalt ”annet”.

4.1.1 Sosial klasse

- a) I dette punktet presenteres begge funnene til Fekjær, i kronologisk rekkefølge, grunnet funnene i de vitenskapelige artiklene (S. N. Fekjær, 2006, 2007).

Den første studien til S.N. Fekjær (2006) er av ikke-spesifikk karakter. Dette innebærer at studien ikke har fokus på indiske etterkommere. Studien inkluderer derimot indiske minoriteter i utvalget, sammen med mange andre minoritetsgrupper, men konkluderer derimot ikke på grunnlag av landbakgrunn. I denne studien konkluderes utdannelsesvalg på basis av alle minoriteter i utvalget. Formålet i studien til S. N. Fekjær (2006) er å undersøke om det er utdannelsesforskjeller mellom minoritetsgrupper i Norge ved å sammenligne dem med majoritetsbefolkningen. I

tillegg undersøker studien påvirkningen av sosial klasse, landbakgrunn, kjønn og alder har for deres utdannelsesløp. I denne oppgaven, fokuseres det på sosial klasse og landbakgrunn. Studien til S. N. Fekjær (2006), benytter registerdata fra både SSB og andre lærersteder for høyere utdanning, og er dermed ikke en personlig opplevelse fra et intervju med en informant, men en analyse utført på grunnlag av den innsamlede registerdataen. Den innsamlede dataen innebærer blant annet fødeland, ankomstalter, foreldrenes yrke og næring og opplysninger på alle påbegynte kurs og skoler. Studien bygger videre på opplysninger hentet fra annengenerasjons minoriteter (etterkommere), de som ankom Norge før skolealder, adopterte, de som er født av norske foreldre i utlandet, personer med én norsk og én utenlandsk forelder og majoriteten som er født mellom 1965 og 1984. Av sistnevnte gruppe ble et tilfeldig utvalg på ti prosent plukket ut. Studien innebærer dermed minoriteter fra kontinenter som Asia (inkludert Tyrkia), Afrika, Sør- og Mellom-Amerika. Det innebærer dermed også indiske etterkommere, men fokuset er derimot ikke på dem i denne studien, men på alle minoritetsgrupper i Norge. Her ser vi variasjon av operasjonaliseringen som tidligere ble vist til under punkt 2.3 utvalgskriterier. I tillegg fokuserer studien kun på de som har fullført studien(e), det vil si at de som var i høyere utdanning i den perioden ikke er en del av dette datamaterialet i denne studien. Totalt innebærer studien et utvalg på N=125 593 på videregående utdanning, N=111 676 på kort høyere utdanning, og N=99 057 på lang høyere utdanning. Av disse er antallet av indiske minoriteter N= 747 på videregående utdanning, N= 596 på kort høyere utdannelse og N= 470 på lang høyere utdannelse.

Studien til S. N. Fekjær (2006) konkluderer utdannelsesvalg blant minoriteter med deres klassebakgrunn. Denne konklusjonen trekkes på grunnlag av en rekke påstander hvor sannsynligheten for utdanning testes gjennom bruk av den innsamlede dataen. Studien benytter dermed sannsynlighet for utdanning som variabel. Studien viser også at det er store variasjoner mellom de ulike minoritetsgruppene. Eksempelvis viser studien at sannsynligheten for å oppnå kort høyere utdannelse er rundt 33 % for indiske minoriteter, her viser marokkanske minoriteter å ha i underkant av 10 % sannsynlighet for å oppnå liknende utdannelsesløp. På grunnlag av variasjon mellom de ulike minoritetsgruppene, etterspørres det om dybdestudier som omhandler minoritetsgruppene, for å fremheve andre aspekter som kan påvirke etterkommers utdannelsesvalg, eksempelvis kultur og historie (S. N. Fekjær, 2006). Studien gir

dermed en konklusjon, samtidig som den trekker konklusjonen tilbake igjen, ved å nevne andre forklaringer og at videre forskning må se på andre aspekter ved utdannelsesvalgene til minoritetene i studien. Studien utelukker dermed ikke andre aspekter som kan påvirke utdannelsesvalg, men søker snarere en vid forståelse av utdannelsesvalg blant minoritetene. I tillegg viser studien til polarisering blant minoritetsungdom, hvor noen stopper opp tidlig i utdanningssystemet, mens de som fortsetter ofte tar svært lang utdanning (S. N. Fekjær, 2006). Betydningen av klassebakgrunn, tilskrives dermed resultatene ved måling av sannsynligheten for kort høyere utdanning og lang høyere utdanning, hvor resultatene i studien viser at det er stor forskjell på sannsynligheten for fullføring av høyere utdanning selv etter kontroll for klassebakgrunn (S. N. Fekjær, 2006). Enklere forklart vil det bety, når man måler mellom minoriteter og majoriteten som har den samme klassebakgrunn, arbeiderklassen for eksempel, viser samtlige minoriteter å ha høyere sannsynlighet for å fullføre både kort og lang høyere utdanning. Eksempelvis øker sannsynligheten for at indiske minoriteter og marokkanske minoriteter fullfører en kort høyere utdanning til henholdsvis 40 % og 12 %. På denne måten knyttes dermed sosial klasse til utdannelsesvalg som en forklaring.

Studien fremhever variasjonen mellom sannsynligheten for å ha oppnådd utdanning mellom ulike land. Eksempelvis viser studien at ved kontroll for klassebakgrunn hadde pakistanske og tyrkiske høyere sannsynlighet for å fullføre både kort og høyere utdanning enn utgangspunktet, men den var mye lavere i forhold til majoriteten og den indiske minoritetsgruppen. Dette forklares videre i neste artikkel som også er skrevet av S. N. Fekjær (2007).

Den neste studien av S. N. Fekjær (2007) er av spesifikk karakter, ved at den fokuserer på indiske minoriteter. Studiens formål er å undersøke hvorvidt sosial bakgrunn har en betydning for minoritetsgrupper fra India, Tyrkia og Pakistan. I denne artikkelen benytter hun registerdata fra SSB, med opplysninger om personer i Norge som er født mellom 1965 og 1981, i tillegg til et tilfeldig utvalg på ti prosent fra majoriteten. Blant de med minoritetsbakgrunn benyttes opplysninger om alle som regnes som annengenerasjon (etterkommere) og de som kom til Norge før skolealder fra India, Pakistan og Tyrkia. Totalt innebærer studien N=633 fra Tyrkia, N=2747 fra Pakistan, N=532 fra India og ti prosent tilfeldig utvalg av majoriteten N=99 842. Det er dermed

kun tre minoritetsgrupper og et utvalg på ti prosent av majoriteten i denne studien, mens det i forrige artikkel var en rekke minoritetsgrupper. Denne studien tar dermed et dypdykk i disse tre minoritetsgruppene.

Til forskjell fra forrige artikkel benyttes begrepet sosial bakgrunn og dermed foreldrenes utdanning og foreldrenes inntekt som variabler for uttellingen av sannsynligheten for høyere utdanning blant disse tre minoritetsgruppene. Studien viser at det er forskjell på utdanningslengde og inntekt blant foreldrene i de tre minoritetsgruppene. Hvor indiske minoriteter er den gruppen som har høyest utdannende foreldre blant alle minoritetsgruppene og majoriteten, og de foreldrene med høyest inntekt etter majoriteten. Videre benyttes en multivariat logistisk regresjon av sannsynligheten for å fullføre videregående skole, kort høyere utdanning og lang høyere utdanning for å svare på spørsmålet om sosial bakgrunn kan forklare utdanningsforskjeller mellom minoritetsgruppene. Resultatene vises med en odd-ratio på hvert av utdanningsløpene, hvor verdi under 1 tilsier at minoritetsgruppene har lavere sannsynlighet enn majoriteten. Ved verdi over 1 har minoritetsgruppene høyere sannsynlighet enn majoriteten. I tillegg benyttes de tre variabler i odd-ratioen, kun etnisiteten, etnisiteten og foreldrenes utdanning og til slutt etnisitet og foreldres utdanning og inntekt. Studien viser at til tross for kontroll for sosial bakgrunn, har indiske etterkommere (a) høyere sannsynlighet for å fullføre høyere utdanning uansett foreldrenes utdanningsnivå, (b) foreldrenes lave inntekt vil ikke ha en negativ påvirkning på indiske etterkommers utdanningsvalg, og (c) tvert i mot vil de ha høyere sannsynlighet for å fullføre lang høyere utdanning dersom foreldrene tjente like mye som majoritetsgruppen (S. N. Fekjær, 2007). Her trekkes dermed sosial bakgrunn som forklaring for indiske etterkommers utdanningsvalg tilbake, som vist i artikkelen over. Mens for minoritetsgruppen fra Tyrkia og Pakistan og majoriteten vektlegges derimot sosial bakgrunn. Sannsynligheten for oppnådd utdanning, varierer betydelig mellom de som har foreldre med lav utdanning og de som har foreldre med høy utdanning i disse gruppene. Enklere forklart vil de som har foreldre med høy utdanning ha høyere sannsynlighet for å fullføre alle de tre utdanningsløpene, mens de med foreldre med lav utdanning har lavere sannsynlighet for å fullføre alle de tre utdanningsløpene. Hos indiske minoriteter er ikke dette skillet stor nok til å si at sosial bakgrunn er av betydning for deres utdanningsløp.

S. N. Fekjær (2006) forklarer utdannelsesvalg blant alle minoriteter med klassebakgrunn. I 2007 viser hun at klassebakgrunn ikke har den virkningen på indiske minoriteter som andre minoriteter viser i studien hennes (S. N. Fekjær, 2006, 2007). Slik sett vil dermed klassebakgrunn og sosial bakgrunn, som forklart ovenfor i teorien, ikke ha en betydning for utdannelsesvalg for indiske etterkommere. Nærmere forklart, vil ens posisjon i samfunnet, høy eller lav, ikke ha en betydning for fullføringen av høyere utdanning. Selv om deler av utdannelsesvalg og ambisjoner om høyere utdanning kan kobles til den strukturelle forklaringen om klassesdelingen i samfunnet og ønsket om å heve sin klasseposisjon, vil det i seg selv ikke bidra til høyere utdanning. Det er altså en svært komplisert prosess hvor sosial klasse kan ha en liten betydning, men som forklart i de overnevnte forskningsartiklene i denne oppgaven, vil utdannelsesvalg blant indiske etterkommere i Norge, ikke kun forklares med klassebakgrunn eller sosial bakgrunn (S. N. Fekjær, 2007). Den statistiske sannsynligheten om at de fra høyere sosial klasser er de som studerer mest, hentet fra teoridelen i denne oppgaven, vil dermed være motsigende i lys av S. N. Fekjær (2006, 2007) sine forskningsfunn. Funnene fra studiene viser derimot det motsatte, hvor minoriteter fra lavere sosial klasse fullfører både korte og lengre utdannelsesløp. På grunnlag av overnevnte studier, tolkes de overnevnte studiene i denne oppgaven dithen at indiske minoriteter studerer både korte og lengre høyere utdannelser, selv om de kommer fra lavere sosiale klasser, mens andre minoritetsgrupper ikke studerer korte og lengre høyere utdannelser i like stor grad.

- b) Den neste studien tolkes som en ikke-spesifikk studie, ettersom det ikke fokuseres på indiske etterkommere i studien. Det betyr dermed ikke at indiske etterkommere ikke er en del av utvalget, men at konklusjonen ikke spesifikt er hentet fra og om indiske etterkommere. Studiens formål er å undersøke hvilke sosiale mekanismer unge med innvandrerbakgrunn møter i kultur- eller kunstnerkarrieren, og hvilken verdi innvandrer miljøer tilskriver kultur- og kunstneryrker i Norge. I denne studien, skrevet av Vassenden og Bergsgard (2012), innebærer den metodologiske fremgangsmåten kvalitative intervjuer med studenter og yrkesutøvere som utgjør totalt 20 informanter, mellom cirka 25 og 40 år. Informantene i studien har blant annet bakgrunn fra India, Pakistan, Vietnam, Iran, Somalia, Marokko, Irak med flere. Studien vektlegger sterkt anonymitet, dette innebærer å ikke navngi eller forklare hvorvidt informantene er fra hvilke land, ettersom de er av fåtall i kunstneryrket noe som gjør dem svært

gjenkjennelige. Det informeres dermed ikke hvor mange som er fra India og hvor mange som er fra Pakistan. Det innebærer dermed at studien kan innebære alt fra én indisk informant, til flere. Studiens informanter er både etterkommere og de som har kommet til Norge før skolealder.

Til tross for et annet fokus på utdannelsesvalg, underrepresentasjon i motsetning til overrepresentasjon, er studien likevel innenfor de kriteriene som er satt for denne oppgaven, og studien bidrar til å øke forståelsen for de utdannelsesvalg indiske etterkommere står ovenfor. Gjennom studien viser ulike aspekter seg som betydelige for informantene, hvorav sosial mobilitet, anerkjennelse, utdanning som status med mer, er en del av forklaringene deres til det spesifikke utdannelsesvalget informantene har tatt. I motsetning til studiene nevnt ovenfor, fokuserer studien til Vassenden og Bergsgard (2012) på et annet aspekt ved betydningen av klassebegrepet. I studien benytter de begrepet sosial klasse, for å forklare utdanningsforskjeller mellom majoriteten og minoritetsgrupper. Konklusjonen forklares med at ”man kommer fra lavere sosiale klasser, slik mange av våre informanter gjør” (Vassenden & Bergsgard, 2012, s. 116). Studien knytter dermed sosial klasse til utdannelsesvalg, ettersom sosial mobilitet, anerkjennelse, og utdanning som status anses som viktige for å heve sin sosiale klasse. Hadde informantene ikke hatt en lav sosial klasse, hadde de dermed ikke hatt behovet for sosial mobilitet, utdanning som status eller anerkjennelse. Som vist over, viser derimot ikke studien kun til sosial klasse som den eneste forklaringen, men de vektlegger begrepet og hevder at klassetilhørighet er hovedforklaringen. I tillegg til overnevnte forklaringer knytter studien mangel på kjennskap til autonome kunstinstitusjoner, minoritets miljøer og klassereise som avgjørende aspekter for utdannelsesvalg for etterkommerne (Vassenden & Bergsgard, 2012).

Derfor anses kunstnerfag som spesielt risikofylte for mobilitetsaspektet, den økonomiske sikkerheten, og anerkjennelsen av utdanningen i deres etniske nettverk. Enklere sagt har etterkommerne mer å miste, ved å ta velge kunstnerfag enn å velge, såkalte eliteutdanninger. Utdypende vil eliteutdannelse som oftest være jus, medisin, odontologi og tekniske fag (Schou, 2006; Vassenden & Bergsgard, 2012). Gjennomgående i fagfeltet er synet på hvordan utdanning kan føre til ulike avkastninger som goder for hele familien og ikke bare det enkelte individ. Avkastninger som for eksempel familiens status i nærmiljøet, sikker og høy lønn,

tilgang til arbeidsmarkedet og sosial mobilitet (Finne, 2010). Oftest er de utdanningene som anses som elite utdanninger profesjonsutdanninger, som har en sterk kobling mellom yrkesutøvelsen og utdannelsen (Blom, 2007).

I og med at denne studien ikke er av typisk karakter, som andre studier i denne oppgaven, vil ikke studien bidra direkte til å forklare indiske etterkommers utdannelsesvalg. Funn fra denne studien benyttes dermed som tilleggs funn for å forstå hvilke mekanismer som påvirker valget av utdanning. Fra denne studien trekkes det to indirekte konklusjoner i denne oppgaven (a) minoriteter studerer ikke kunstnerfag grunnet deres lave klassesilhørighet, (b) minoriteter studerer helst profesjonsutdanninger som medisin, jus, odontologi og så videre, ettersom de gir best avkastning for dem selv og deres familie. Nyttan av studiet minoritetene velger er dermed den avgjørende faktoren for deres utdannelsesvalg. Blant annet viser statistikk at minoriteter generelt er underrepresentert i blant annet alle læreryrker (Daugstad, 2008). Hvorvidt dette henger sammen med hvilke utdannelser som anses som anerkjente kan ikke fastslås, men som studien til Vassenden og Bergsgard (2012) viser kan den innebære at læreryrker ikke anses som anerkjente og ikke gir gode nok avkastninger for minoritetene selv og deres familie.

- c) Den neste studien er også av ikke-spesifikk karakter. Igjen, dette innebærer dermed ikke at indiske etterkommere ikke er en del av utvalget, men at de ikke er i fokus i denne studien. I denne studien samles alle minoritetsgrupper. Formålet med studien er å vise hvor stort, eller hvor lite, presentasjonsgapet mellom elever med innvandrerbakgrunn og majoritets elever er, og hvilke faktorer som kan bidra til å forklare hvorfor forskjellene er der, samt hvordan de varierer. I studien, utarbeidet av Støren (2005), innebærer den metodologiske fremgangsmåten bruk av registerdata fra både SSB og individdata fra enkeltkull i videregående opplæring, som utfyller hverandre med informasjon om elevenes landbakgrunn, innvandrerstatus, ankomstår, foreldrenes yrkesstatus med mer. Dataene på individnivå, om de som startet på grunnkurs i videregående opplæring, er fra høst 1999, 2000 og 2001. Studiens utvalg innebærer både innvandrere og etterkommere.

Støren (2005) viser blant annet at etterkommere generelt er raske til å gå over til høyere utdanning, ofte rett etter avsluttet videregående opplæring. I motsetning til

majoritetsungdom skiller etterkommere og førstegangsinnvandrere seg spesielt ut med den raske overgangen til høyere utdanning. Studien viser også variasjon i andel etterkommere i høyere utdanning, hvor tendensen av tilsøking til høyere utdanning har økt (Støren, 2005). Studien viser et dynamisk bilde av utdanningsforskjeller mellom kullene i studien. Mens ungdom med innvandrerbakgrunn viser sterk motivasjon for å skaffe seg utdanning, viser majoritetsungdommen nokså stabile mønstre med hensyn til sosiale forskjeller i skolepresentasjoner og rekruttering til høyere utdanning. Forskjellene forklares med ulik sosial bakgrunn, målt ved foreldrenes utdanning, inntekt og i hvilken grad foreldrene er i arbeid, som virker å ha en bremsende effekt på minoritetselvene med hensyn til deres prestasjoner og gjennomføring av utdannelse. I studien forklares det ikke hvordan foreldrenes utdannelsesnivå, inntekt og i hvilken grad de er i arbeid har en påvirkning på barnas utdannelse. Jeg forstår den bremsende effekten som sannsynligheten ved å gjennomføre utdannelse, som presenteres i studien gjennom ulike grafer. Grafisk viser studien at blant ikke-vestlig førstegenerasjons kullet som startet i videregående opplæring i 1999, som har foreldre med kort høyere utdannelse og middels inntekt er de som har høyest sannsynlighet for å ha begynt i høyere utdanning i 2003, eller tidligere, med prosentpoeng på over 60 for jenter og over 45 for gutter. Den samme grafen viser også at gutter som har foreldre med lav utdanning og lav inntekt har beregnet sannsynlighet for å ha startet på høyere utdannelse i 2003 eller tidligere på underkant av 20 %. Den bremsende effekten kan dermed forstås som sannsynligheten for å ha startet på høyere utdannelse, i de kullene som inngår i denne studiens datamateriale. Dermed bidrar Støren (2005) sin artikkel med forklaringen om hvordan det generelle bildet utfolder seg blant minoriteter, og hvilken betydning sosial bakgrunn har for minoriteter generelt. Hvorvidt den bremsende effekten påvirker alle minoriteter, her indiske etterkommere også, eller enkelte minoriteter vises det ikke til, og kan dermed ikke fastslås. Studien har likheter med S. N. Fekjær (2006) sin studie, hvor klassebakgrunn antydte å være av betydning for utdannelsesvalgene blant alle minoritetene. Det er dermed rimelig å anta at det kan være forskjeller mellom minoritetsgrupper og spesielt mellom enkelte minoritetsgrupper, som vist over i studiene til S. N. Fekjær (2006) og S. N. Fekjær (2007), som ikke kommer til syne i kvantitative studier som Støren (2005) sin studier, og på grunnlag av andre internasjonale studier som belyser forskjeller mellom ulike minoritetsgrupper (Gibson, 1988; Kao & Thompson, 2003; Modood, 2004; Ogbu, 1990).

Studien til Støren (2005) gir et innblikk i etterkommeres, innvandrerungdoms og majoritetsungdoms utdannelsesvalg, hvor hovedvekten av utdanningsforskjeller forklares med sosial bakgrunn. Studien viser betydningen av disposisjonene og den sosiale klassen kan ha på barn med innvandrerbakgrunn og etterkommere på deres utdannelsesvalg. Til tross for dårligere disposisjoner og lavere sosial klasse, viser studien at det er en polarisering blant minoritetene i Norge, hvor enkelte minoritetsgrupper tar lang utdanning mens andre stopper tidlig i utdanningsløpet.

4.1.2 Kastesystemet

- a) Den følgende studien anses som en spesifikk studie. Dette innebærer dermed at studien har fokus på indiske etterkommere. Formålet med studien er å vise hvordan andre ulikhetsmekanismer, i minoritetsnettverket, innvirker på de unges utdannelsesmotivasjon. I studie utarbeidet av Leirvik (2012), benyttes det kvalitativt intervju med 23 informanter mellom 17-29 år, som ble gjennomført i 2006-2007. Alle informanter er enten av indisk eller pakistansk bakgrunn, men henholdsvis 11 og 12 informanter hver. Alle utenom én av informantene er etterkommere som er født i Oslo. Av de 11 indiske informantene er 8 av dem sikher, mens 3 av dem er hinduer.

Leirvik (2012) hevder å kun se på mobilitetsfremmende eller -hemmende mekanismer eller fokusere på tidligere klasseposisjoner blir for snevert, når man skal forstå utdanningsatferd blant etterkommere fra både India og Pakistan. Hennes studie om indiske og pakistanske etterkommeres utdannelsesvalg viser at kasten de enkelte individene har eller har hatt, har en betydning for utdannelsesvalgene til etterkommerne (Leirvik, 2012). Når Leirvik (2012) dermed belyser betydningen av kaste, omhandler det at kasten kan ha en strukturerende effekt gjennom foreldrenes utdannelsesinvenstering, men samtidig viser hun at det er de fra de laveste kastene som kan ha mest å vinne ved å ta høyere utdanning. Leirvik (2012) forklarer hvordan foreldrene gjennom barnas utdanning investerer i kulturell kapital, som kan knyttes til deres kastebakgrunn. Studien viser deretter hvordan kasten kan ha en strukturerende effekt, og hvorfor de fra de laveste kastene velger å studere. Studien belyser ulike faktorer som ”driv”, oppdragelse, skillet mellom by/bygd befolkning, utdanning som status, sammenlikningskultur mellom familier og innad i nettverket, materielle

statussymboler med mer. Disse faktorene vil ha en påvirkning, på hver sin måte, på utdannelsesvalgene de indiske etterkommere gjør seg. Senere knyttes disse faktorene opp til kasten de ulike indiske etterkommere har. Eksempelvis forklares ”driv” med at britisk forskning viser at de som tilhører lavere kaster er de som tar mest utdanning, til tross for at de opplever diskriminering i Storbritannia (Din, 2007). Britisk forskning viser at det er førstegenerasjonen som har mer ”driv”, mens etterkommere ikke internaliserer de holdningene som foreldrene har (Din, 2007). Her argumenter Leirvik (2012) at informantene hennes som har en høy kaste, pakistansk jatt, forteller at det er de med lav kaste og som er etterkommerne av foreldrene med lav kaste som fokuserer på høyere utdanning og sosial mobilitet. Mens de med høy kaste, jatt, er de som driver vank og holder fast ved tradisjonelle verdier og segregeringen mellom menn og kvinner. Til tross for at denne informanten har pakistansk bakgrunn og snakker direkte om de med pakistansk bakgrunn, viser studien å adaptere en slik tolkning for betydningen av kasten for både indiske og pakistanske etterkommere. På grunnlag av mangel på liknende studier er det dermed vanskelig å fastslå at liknende holdning finnes blant indiske etterkommere med kasten jatt. Informanter med indisk bakgrunn og kasten jatt, forteller likevel at det finnes en klassifisering mellom de som kommer fra byen og de som er fra bygda. Dette poenget forklares nærmere under punktet ”annet” i slutten av dette kapittelet.

Overordnet kan studien til Leirvik (2012) tolkes gjennom både kulturellteori og strukturteori, ettersom kaste er noe som er kulturelt forankret samtidig som kasten har en form for struktur og inngår i et hierarkisk system. Denne differensieringen kan minnes om begrepet sosial klasse, og den sosiale klassens ulike lag. Den kulturelle delen av kastesystemet vil omhandle om, og i hvilken grad, kastesystemet benyttes og hvordan kastesystemet praktiseres mellom indiske minoritetsgrupper og samfunnet. Drøfting av betydningen av kastesystemet vil i denne oppgaven vil være vanskelig, på grunn av mangel på forskning om kastesystemets betydning i Norge. Som Leirvik (2012) selv belyser i studien, vil fremtidig forskning på betydningen av kastesystemet i Norge være av stor interesse, ettersom informantene selv opplyser om kastesystemet og begrepet sosial klasse som viktige faktorer for utdannelsesvalg. Til tross for mangelen av studier på betydningen av kastesystemet, kan systemet minnes om hvordan begrepet sosial klasse forstås og hvor individer tildeles ulike posisjoner i samfunnet. I motsetning til begrepet sosial klasse som innebærer ulike posisjoner i

samfunnet, viser Leirvik (2012) med sin artikkel betydningen av kaste som en avgjørende faktor for familiens posisjon i deres egne etniske nettverk. Leirvik (2012) forstår dermed kaste som en kapitalform som kan omgjøres til både kulturell kapital og økonomisk kapital og dermed gi avkastninger i form for sosial mobilitet innad i det etniske nettverket. Hvordan konverteringen utfolder seg, eller hva konverteringen av kapitalformene innebærer sier studien ingenting om.

Som nevnt over, blir drøfting av betydningen av kaste vanskelig, ettersom det mangler forskning på dette aspektet i Norge. Dersom man ser til internasjonal forskning på betydningen av kaste for utdannelsesvalg viser Moldenhawer (2005) lovende resultater, til tross for fokus på pakistanske minoriteter i Danmark. Hun hevder at kastesystemet kan fungere som en økonomisk kapital som videre i kombinasjon med høyere utdanning gir bedre muligheter for minoritetene. I studien ser hun nærmere på mobilitetsstrategier blant pakistanske familier i Pakistan og Danmark. Studien viser betydningen av kastebakgrunnen og sosioøkonomiske posisjonen i hjemlandet, og hvordan de opprettholder eller forsterker slektens posisjon i Pakistan, noe som er viktig for utdanningsatferden blant danskpakistanske ungdomsskoleelever (Moldenhawer, 2005). Funnene til Moldenhawer (2005) viser at kastesystemet har en større betydning for de fra lavere kaster, i form av sosial mobilitet og bedre muligheter. De fra lavere kaster vil derfor få en større gevinst dersom de tar høyere utdanning, enn de som allerede har høyere kaste. Funnene kan muligens ikke sammenlignes med kastesystemet fra Punjab, men at kastesystemet fremdeles er holdt ved er interessant for videre forskning. Kastesystemets relevans i nyere tid er derfor verdt å undersøke, spesielt dersom kastesystemet fungerer systematiserende i hvilke kaster som har tilgang til hvilke resurser. Et dybdeintervju med informanter fra ulike kaster om deres opplevelse av betydningen av kastesystemet i Norge vil derfor være fordelaktig for videre forståelse av kastesystemets relevans for utdanningsatferd blant minoriteter fra India. Det er likevel ikke ukomplisert å benytte kastesystemet som en forklaring, ettersom kastesystemet kan påvirke flere kapitalformer enn økonomisk kapital er det derfor hensiktsmessig å se på kompleksiteten av påvirkningen kastesystemet har på utdannelsesvalg og hvilke kapitalkonverteringer det innebærer (Leirvik, 2012).

4.1.3 Driv

- a) Den neste studien anses som en ikke-spesifikk studie, hvor det ikke fokuseres på indiske etterkommere. Det betyr dermed ikke at indiske etterkommere ikke er en del av utvalget, men i denne studien fokuseres det på alle minoriteter som en samlet gruppe. Formålet med studien er å undersøke endringer i skoleengasjement og utdannelsesplaner blant unge med og uten innvandrerbakgrunn. I Bakken (2016) brukes Ung i Norge-undersøkelsene som er gjennomført i 1992, 2002 og 2010 som den metodologiske fremgangsmåten for denne studien. Ung i Norge er selvrapporteringsundersøkelser der elever i ungdomsskolen og videregående skole, innenfor rammene av én eller to skoletimer, har besvart et omfattende spørreskjema med spørsmål om ulike sider ved livene deres. Skolene ble trukket fra et register, som var stratifisert etter fem geografiske områder. Sannsynligheten for at skolene ble trukket ut var proporsjonal med antallet elever på hver skole. Designet av undersøkelsene var lagt opp for å kunne gi et landsrepresentativt bilde. I 1992 utgjorde utvalget elevene ved 68 ungdoms- og videregående skoler. I 2002 ble undersøkelsen gjennomført med tilsvarende design, men da med 73 nye skoler. I 2010 ble skolene som deltok i 2002 kontaktet og undersøkelsen ble gjennomført på disse skolene igjen. Samlet utgjorde skolene som deltok i undersøkelsen i 2010 totalt 75 ungdoms- og videregående skoler. Svarprosenten på undersøkelsene i 1992 var 97 %, i 2002 92 % og 73 % i 2010. Totalt bestod utvalget i 1992 av N=8 938, i 2002 N=9 853 og i 2010 N= 7 302 ungdommer. I den siste undersøkelsen i utvalget, år 2010, deltok ikke det siste trinnet på videregående, utvalget er derfor begrenset til hva som nå regnes som 8.klasse til og med VG2. Undersøkelsen ble utført tidlig på kalenderåret, og innebærer dermed ungdommer mellom 13-18 år. I studien kommer det også frem at barn med ”innvandrerbakgrunn” er godt representert, slik som det naturlig forekommer i et landsomfattende utvalg. Operasjonaliseringen i studien viser at ”innvandringsbakgrunn” omhandler om foreldrene til barna er født i utlandet, uavhengig av hvor barnet er født. Studien kan dermed innebære barn som kom til Norge før skolealder, barn som har innvandret og etterkommere. I tillegg viser studien at ved alle de tre tidspunktene av da undersøkelsen ble utført, hadde nærmest 90 % av ungdommene med innvandrerbakgrunn foreldre som er født i ikke-vestlige land. Denne operasjonaliseringen innebærer dermed at denne studien anses som en ikke-spesifikk studie, som omhandler minoriteter generelt, og som sammenligner minoriteter med majoriteten. Barn med innvandrerbakgrunn utgjorde totalt 2,9 % av

den totale summen av ungdommer som var med i undersøkelsen i 1992 (N= 255), 5,8 % i 2002 (N= 574) og 7,5 % i 2010 (N= 550). Barn uten innvandringsbakgrunn utgjorde i 1992 N= 8 683, i 2002 N= 9 279 og i 2010 N= 6 752. Til forskjell, slik sosial bakgrunn forklares i denne oppgavens begrepsavklaring, benytter studien antall bøker i hjemmet og foreldrenes arbeidsmarkedsdeltakelse som indikatorer på sosial bakgrunn. For å måle skoleengasjement brukes fem ulike dimensjoner fra undersøkelsen, 1) oppslutning om skolen, 2) skoletrivsel, 3) tid brukt til lekser, 4) skulking og 5) konflikter med skolen. I tillegg til overnevnte dimensjoner, brukes *aspirasjoner om høyere utdanning* fra undersøkelsene fra 2002 og 2010 som den siste dimensjonen. Disse to aspektene konkluderes hver for seg i avsnittet under, hvor skoleengasjement presenteres først.

Studien til Bakken (2016) viser hvordan utviklingen over en periode på 18 år, hvor barn med innvandringsbakgrunn tidligere hadde betydelig høyere skoleengasjement enn barn uten innvandringsbakgrunn, har utfoldet seg. Studien viser at i 1992 var barn med innvandringsbakgrunn 0,19 poeng over barn uten innvandringsbakgrunn, når det kommer til skoleengasjement. Studien til Bakken (2016) konkluderer skoleengasjement blant barn med innvandringsbakgrunn og barn uten innvandringsbakgrunn som noe likere enn det den har vært tidligere. Barn med innvandringsbakgrunn har hatt en minimal forbedring, 0,06 poengsum, mens barn uten innvandringsbakgrunn har hatt en vesentlig bedre økning, 0,19 poengsum. Forbedringen har gjort at barn uten innvandringsbakgrunn ikke lenger har en markant forskjell på skoleengasjementet i forhold til barn med innvandringsbakgrunn, snarere har barn uten innvandringsbakgrunn kommet nærmere poengsummen for barn med innvandringsbakgrunn. Resultatene viser at det har vært en bedring over tid, hvor forskjellene mellom de to gruppene viser å bli likere.

Utdanningsaspirasjonene ble ikke målt i undersøkelsen i 1992, dermed består utvalget her kun av undersøkelsen som ble utført i 2002 og 2010. Konklusjonen viser at det er langt fler av barn med innvandringsbakgrunn (57 %) som tror at de kommer til å ta høyere utdanning enn barn uten innvandringsbakgrunn (44 %). Forskjellene mellom de to gruppene er nokså markante og blir enda større dersom en kontrollerer for karakterforskjeller og sosial bakgrunn. Studien forklarer ikke hvordan dette i prinsippet blir utført. Jeg tolker dette slik at de med likere karakter og likere sosial

bakgrunn blir målt opp mot hverandre. Eksempelvis at de med karakteren 3 i alle fag, måles med andre med karakteren 3 i alle fag, mens sosial bakgrunn forstås som nevnt i begrepsavklaringen til denne oppgaven. Henholdsvis viser resultatene fra undersøkelsen at ved kontroll for sosial bakgrunn og karakterforskjeller viser barn med innvandringsbakgrunn at 69 % av dem kommer til å ta en høyere utdanning, mens barn uten innvandringsbakgrunn rapporterer at 44 % av dem kommer til å ta en høyere utdanning. Studien konkluderer avslutningsvis med at det samlet sett ”fortsatt er grunn for å hevde, slik Lauglo gjorde, at unge med innvandringsbakgrunn er ”i motbakke, men mer driv”, selv om forskjellene i skoleengasjement mellom unge med og uten innvandringsbakgrunn har blitt mindre enn for 20 år siden” (Bakken, 2016, s. 59). Dette forklares videre med at barn med innvandrerbakgrunn rapporterer høye utdannelsesambisjoner, foreldre har høye forventninger om høy utdanning, de bruker mer tid på lekser og skulker mindre enn majoriteten. Studien benytter også en rekke av de forklaringene som kommer frem i datamaterialet i denne oppgaven. Blant annet nevnes innvandringsårsak, sosial mobilitet, foreldrenes forventning om utdanning, familieband/nettverk, utdanning som status og takknemlighetspraksis. I tillegg belyses en negativ effekt ved høy skoleengasjement, psykisk press. I studien viser variabelen ”trivsel” å ha forbedret seg blant begge gruppene i datamaterialet. Til tross for det, viser tallene at barn med innvandrerbakgrunn rapporterer lavere trivsel i skolen, enn barn uten innvandrerbakgrunn. Om dette har med mobbing, diskriminering eller psykisk press å gjøre er vanskelig å si, men tendensene i undersøkelsen viser at trivselen har økt betraktelig blant begge gruppene. Rapportene fra 1992, 2002 og 2010 viser at økningen av trivsel ikke var like høy for barn med innvandringsbakgrunn. Henholdsvis var disse tallene på -0,16 i 1992, -0,13 i 2002 og 0,02 i 2010. For barn uten innvandringsbakgrunn var tallene på -0,29 i 1992, 0,02 i 2002 og 0,16 i 2010. Denne endringen, hvor barn med innvandrerbakgrunn rapporterer lavere trivsel enn tidligere antatt, har dermed skjedd mens skoletrivselen generelt har økt. Videre forskning bør dermed belyse hvordan skoleengasjement påvirker barns trivsel i skolen, eller hvordan barn blir utsatt for psykisk press på skolen generelt.

4.1.4 Familieband/Nettverk

- a) Den neste studien anses som av ikke-spesifikk karakter, ettersom den ikke fokuserer på indiske etterkommere. I studien til Lauglo (2010), som bruker en lignende

metodologisk fremgangsmåte som i denne oppgaven, benyttes faglitteratur til å belyse hvordan barn med innvandrerbakgrunn klarer seg i utdanningssystemet og hva sosial kapital betyr for at de skal lykkes i sin utdanning. Studien har ingen eget metodekapittel, og er i utgangspunktet en NOVA-rapport (norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring). Studien sier dermed ikke noe om hvordan utvalget av faglitteratur er benyttet, og om datamaterialet i studien er uttømmende om hvordan barn med innvandrerbakgrunn klarer seg i utdannelsessystemet. Studien innebærer både de unge som har selv innvandret, født i utlandet, og de som betegnes som etterkommere, født i Norge av to utenlandskfødte foreldre, i denne oppgaven. Faglitteraturen som omgår i studien omhandler presentasjoner, ambisjoner, arbeidsinnsats (lekser) og fullføring av påbegynte utdanningsløp. Studien benytter også både norsk litteratur og utenlandsk litteratur for å belyse problemstillingen. I tillegg til faglitteratur benyttes James Colemans bidrag (1988) på forståelsen av sosial kapital. Denne studien er dermed en omfattende studie om det generelle bildet av barn med innvandrerbakgrunn, og hvordan de klarer seg i utdannelsessystemene i ulike land og innebærer en mengde med ulike forklaringer som kommer frem i faglitteraturen. Studien viser til likheter og trekker en konklusjon på grunnlag av faglitteraturen som har kommet frem, per år 2010.

Studien konkluderer, på bakgrunn av faglitteraturen som fremheves i studien, at det er normbærende sosiale relasjoner mellom de unge og deres foresatte som synes å støtte opp under sterk innsats og de høye utdanningsambisjonene. Det handler dermed om familiehold og en viss form for foreldrestyrt sosial regulering av de unges dagligliv, kombinert med at de voksne tillegger utdanning stor betydning som middel til sosial mobilitet. Sosial mobilitet anses ikke bare for den unge selv, men også for hele familien. Studien knytter, gjennom en rekke ulike forklaringer, fra utdannelsesvalg blant minoriteter til familiebånd og nettverk i den subkulturen de tilhører. Det er derfor rimelig å anta at det er kulturen som de ulike minoritetene har som bidrar til det økte utdanningsforskjellene mellom minoritetsgrupper.

Det er klart at en slik konklusjon innebærer flere forklaringer som kommer frem fra datamaterialet i denne oppgaven. Eksempelvis viser Lauglo (2010) til bosted, nettverk, familiebånd, takknemlighet, foreldrenes forventning om utdanning, holdninger til utdanning, utdanning som status og så videre, som forklaringer på de sosiale

relasjonene som støtter opp under sterk innsats og de høye utdannelsesambisjonene til barn med minoritetsbakgrunn. Alle de overnevnte forklaringene er en del av de forklaringene som er med i denne oppgaven, og kan knyttes til nesten alle forskningsartiklene som inngår i denne oppgavens datamateriale (Bakken, 2016; S. N. Fekjær, 2006, 2007; Leirvik, 2010, 2012; Vassenden & Bergsgard, 2012).

- b) Den siste artikkelen innenfor denne forklaringer er skrevet av Leirvik (2010), og anses som en spesifikk studie, hvor det er fokus på indiske etterkommere. I studien hennes, som omhandler indiske og pakistanske minoriteters utdannelsesvalg, har hun utført dybdeintervjuer med 23 informanter i perioden mellom 2006 og 2007. Alle informantene er bosatt i Oslo og flertallet er etterkommere, mens tre av utvalget kom til Norge før de fylte 10 år, henholdsvis 1, 7 og 8-9 år. Totalt er det 8 sikher, 3 hinduer og de resterende 12 som er av pakistansk bakgrunn er muslimer.

I studien konkluderer hun med fire dimensjoner, takknemlighetspraksis, betydningen av de unges utdanning for familiens status, normativ identitet og internalisering av foreldrenes utdanningspreferanser. Takknemlighetspraksis forklares som en måte å takke foreldrene på for å ha jobbet hardt i arbeidslivet og for den oppdragelsen de har gitt barna. Informantene forteller at takknemlighetspraksisen blir en ”payback”, eller en tilbakebetaling for hva foreldrene har fått til, samtidig som praksisen bidrar til å gi respekt til foreldrene (Leirvik, 2010, s. 33). Utdanning som status forklares som utdanninger som gir anerkjennelse og anseelse både i subkulturen og i hovedkulturen minoritetene tar en del av. Informantene forteller at slike utdanninger som anses som prestisjefulle er ofte profesjonsutdanninger som medisin, ingeniør, odontologi, jus, og farmasi, hvor medisin anses som det beste (Leirvik, 2010). Normativ identitet er et begrep som er hentet fra Modood (2004) og innebærer at foreldrene formidler en stå-på-holdning til barna, en holdning som knyttes til deres etnisitet og identitet. Internalisering av foreldrenes utdanningspreferanser, henger dermed sammen med den normative identiteten som foreldrene formidler, og som blir internalisert av barna. Kombinert vil disse fire dimensjonene være av betydning for indiske etterkommers utdannelsesvalg. Videre forklarer hun hvordan nettverk og familieband med andre i storfamilien og andre indiske familier i subkulturen vil påvirke hvordan barna klarer seg i utdannelsesløpet. Forklaringer som ære, status og sosiale posisjoner i nettverket virker som å være av betydning for informantene i studien. Studien gir dermed

inntrykk av at det alene ikke bare handler om disse fire dimensjonene, men snarere vil kulturen eller subkulturen indiske etterkommere tar en del av også påvirke og være motiverende for etterkommernes utdannelsesvalg.

4.1.5 Annet

- c) Bortsett fra kaste, sosial klasse og familieband, har by/bygd skillet også vist å være av betydning for utdannelsesvalg blant indiske minoriteter. I studien til Leirvik (2012) forteller informanter at dersom en dame på en tilstelning for eksempel skulle si noe dumt rett ut, tolker informantens mødre dette som et uttrykk på at hun er fra bygda og vet dermed ikke bedre (Leirvik, 2012). Det samme gjelder for menn, men i mindre grad. Informantene forteller hvordan koking av te og klesstil kan vise til sosial klasse, eller sosiale koder som er ”riktige” å ha, og som ses i lys av den rurale bakgrunnen deres. Ved at man serverer melk og sukker ved siden av og ikke i teen signaliserer klasse, men serverer man te, melk og sukker sammenkoket blir man ansett som umoderne landsbyfolk (Leirvik, 2012). Dette illustreres gjennom begrepet *pendo*, som ”enkelt sagt er en forestilling om at byfolk er bedre enn bygdefolk”, og begrepet forklares med ord som bygdetulling, backwards, usivilisert, analfabet eller folk uten utdanning og dannelse (Leirvik, 2012, s. 199-200). Årsaken til at begrepet *pendo* knyttes til mangel på dannelse og utdanning, skyldes nok at utdanningssystemet var og er mindre utbygd på landsbygda (Jackson & Nesbitt, 1993). Studien viser dermed en sammenheng, forklart med servering av te, mellom by/bygd skillet og sosial klasse, samtidig som kaste også vektlegges av informantene. Denne forklaringen viser hvordan informantene knytter begrepet sosial klasse til *pendo*, og hvilke verdier de tilskriver begrepet *pendo*, og hvordan de forstår by/bygd skillet. Liknende viser teori fra Bourdieu (1984) i boken ”Distinction: A social critique of the judgement of taste”, hvor smak blir belyst til å være av betydning for de enkelte individene i samfunnet, og som tilspisser seg i de mer høyere sosiale klassene. Smak forklares som en praktisk kjennskap til hvilke distribusjoner som rammer, eller ikke rammer, og dermed passer et individ å besitte i det sosiale rommet (Bourdieu, 1984). Smak forstås som en form for sosial orientering, hvor smaken veileder individet i et sosialt rom, mot den sosiale posisjonen som tilsvarer en liknende smak som individet har og som gir individet i den posisjonen (Bourdieu, 1984). Smak innebærer dermed en sosial forventning om hva som anses som verdifullt for den smaken i det sosiale rommet, og hvordan andre

individer korresponderer med de varene som har blitt tilgjengelige for individet og andre grupper i det sosiale rommet (Bourdieu, 1984). Som teorien om smak viser, kan det informanten viser om betydningen av å koke te ”riktig” anses som en form for smak. Den kan variere mellom ulike grupper av individer, som vist med by/bygd skillet over, og kan direkte kobles til begrepet *pendo*. I tillegg viser smak til det skillet mellom de som anses å ha høy sosial klasse og de som anses å ha lav sosial klasse. Studien til Leirvik (2012) viser hva indiske kvinner anser som riktig smak eller som riktig oppførsel, og bruker begrepet *pendo* til å forklare noen som ikke har den riktige smaken eller riktige oppførselen.

4.2 Oppsummering av funn fra forskningsartiklene

Til nå har de disse studiene vist at deres forståelse av sosial klasse, er et vidt begrep som i prinsippet ikke bare omhandler hvor i det sosiale rommet individene er plassert og i hvilken høyde, men også andre aspekter med det å ha en minoritetsbakgrunn. Funnene fra den analytiske kategorien om sosial klasse viser at indiske etterkommers utdannelsesvalg ikke kan forklares med begrepet sosial klasse. Enklere sagt, vil det ikke være av stor betydning om de indiske etterkommere er fra lavere eller høy sosial klasse, heller ikke vil foreldrenes utdannelsesnivå og inntekt ha en stor betydning for indiske etterkommers utdannelsesvalg. I tillegg viser funn at sosial klasse kan ha en betydning for andre minoriteter, ved at deres sannsynlighet for oppnå høyere utdanning endres betydelig dersom foreldrenes utdannelsesnivå og inntekt er lavere. I tråd med Bourdieus forståelse av sosial klassifisering, som innebærer en statistisk sannsynlighet at de med høyere sosial klasse er de som studerer mest, (Olesen, 2012), vil i lys av studiene i denne oppgaven ikke forklare den utdanningsforskjellen vi ser blant indiske etterkommere og andre minoritetsgrupper.

I motsetning til begrepet sosial klasse som innebærer ulike posisjoner i samfunnet, viser Leirvik (2012) med sin artikkel betydningen av kaste som en avgjørende faktor for familiens posisjon i deres egne etniske nettverk. Kaste kan forstås som en kapitalform som kan omgjøres til kulturell kapital og økonomisk kapital og dermed gi avkastninger i form for sosial mobilitet innad i det etniske nettverket. Studien er ikke uttømmende om betydningen kaste har på utdanningsvalg, og belyses dermed med ytterligere forskning om kaste. Forskning fra Danmark viser, til tross for fokus på pakistanske punjabier, at kaste har en betydning for minoritetene fra lavere kaster, ettersom de har mer å vinne ved å ta en høyere utdanning. I tillegg presenterer Leirvik (2012) begrepet *pendo*, et begrep fra Punjab, som

betyr en uten utdanning og dannelse. Begrepet blir brukt for å skille de som har høy og lav kaste fra hverandre, i tillegg til at begrepet brukes for å skille mellom de som lever i byer og de som lever i bygder. By/bygd skillet viser betydningen av bosted har på vurderingen av hvorvidt noen har høy sosial klasse eller lav sosial klasse, eller med andre ord hvilke verdier man tilskriver begrepet sosial klasse. I tillegg konkluderer en forskningsartikkel betydningen av familiebånd og nettverk som betydningsfulle for etterkommere (Leirvik, 2010).

Familiebånd og nettverk innebærer de sosiale relasjoner innad i subkulturen, her indiske minoriteter i Norge, og hvordan subkulturens verdier, holdninger og oppfatninger påvirker utdannelsesvalgene til indiske etterkommere.

I tillegg til betydningen av kasten, viser funn fra datamateriale at familiebånd/nettverk å være av betydning for minoriteter generelt og indiske etterkommeres utdannelsesvalg. Relasjoner mellom barn og foreldre viser å være av stor betydning for hvorvidt indiske etterkommere velger å ta høyere utdanning. Blant annet belyses takknemlighetspraksis, utdanning som status, normativ identitet og internalisering av foreldrenes holdning til utdanning som viktige faktorer for deres suksess i utdanningssystemet. Denne analytiske kategorien er den største kategorien i denne oppgaven og innebærer flere av forklaringene. Forklaringene knyttes opp mot væremåten, holdninger, verdier, tradisjoner og normer som uttrykkes og opprettholdes i den indiske subkulturen, og må derfor anses som spesifikke for nettopp denne subkulturen. Funnene viser at de kvalitative studiene i denne oppgaven, ofte knytter forklaringene om indiske etterkommers utdannelsesvalg til kulturspesifikke forklaringer, som i denne oppgaven er kategorisert som familiebånd/nettverk.

De fem ikke-spesifikke studiene, gir en oversikt over hvordan det generelle bildet av utdanningsvalg blant etterkommere og minoriteter er i Norge. De ikke-spesifikke forskningsartiklene i denne oppgaven viser betydningen av blant annet utdannelsesambisjoner og utdannelsestendenser for minoriteter i Norge (Bakken, 2016; Lauglo, 2010; Støren, 2005). De tre spesifikke studiene maler et bilde av hvordan forskningen forstår utdannelsesvalg blant indiske etterkommere, og hvordan informantene i studiene selv opplever utdannelsesvalg.

Oppsummerende viser datamaterialet i denne oppgaven at mangfoldet av de ikke-spesifikke studiene konkluderer utdannelsesvalg blant minoriteter med sosial klasse eller sosial bakgrunn. Videre viser noen studier at familiebånd og nettverk er av stor betydning for utdannelsesvalg for indiske etterkommere, og ett studie vektlegger kaste som betydningsfullt

for indiske etterkommers utdannelsesvalg. Til slutt viser ett studie at utdannelsesambisjoner blant minoriteter i Norge kan forklares med det ”drivet” minoritetene har for å oppnå høyere utdanning.

5. Diskusjon

I denne delen av oppgaven gis det først svar på problemstillingen. Deretter diskuteres holdbarheten av konklusjonen i lys av den metodologiske fremgangsmåten og andre relevante studier. Videre diskuteres betydningen av konklusjonen og funnene i denne oppgaven. Avslutningsvis i denne oppgaven, presenteres et kunnskapshull som krever videre forskning og er av betydning for utfallet av minoriteter i høyere utdanning.

5.1 Konklusjon på problemstillingen

På grunnlag av funnene fra de spesifikke studiene i datamaterialet er det grunn til å fremheve familieband og nettverk som den bærende forklaringen på indiske etterkommers utdannelsesvalg i denne oppgaven. Familieband og nettverk kan anses å være kulturelle forklaringer som innebærer hvordan subkulturen forholder seg til utdanning, samt hvordan foreldrene og storfamilien påvirker og formidler en stå-på-holdning hvor utdannelsen blir vektlagt. Det er dermed ikke gitt at strukturelle forklaringer ikke har en betydning for utdannelsesvalgene, det er klart at mottakelsen i det nye landet, holdningen til minoritetsgruppen og den historiske bakgrunnen til minoritetsgruppen vil være av betydning for hvorvidt minoritetene anser utdanning som et middel til sosial mobilitet og hvilke avkastninger utdannelsen gir minoritetsgruppen. Det er derfor behov for å vektlegge kulturelle forklaringer, som vist over, i tillegg ha et øye for strukturelle forklaringer som kan bygge opp under de kulturelle forklaringene. Eksempelvis vil mottakelsen i det nye landet påvirke minoritetenes holdning til institusjoner som skolen, og senere ha en senvirkning på utdannelsesvalgene de tar ved høyere utdanning (Ogbu, 1990). Selv om indiske etterkommere anses å ha et ekstra skoledriv vil dermed strukturelle forklaringer kunne påvirke og gjøre utdannelsesløpet vanskeligere for indiske etterkommere. Det såkalte skoledrevet blant indiske etterkommere kan grunnes i subkulturens forhold til utdanning og hvordan indiske etterkommere anser utdanning som et middel for sosial mobilitet, og bedre avkastninger for dem selv og deres familie.

5.2 Holdbarheten av konklusjonen

Å bruke norske forskningsartikler som utgangspunkt for datamaterialet i denne oppgaven har klart både noen styrker og noen svakheter. En liknende oppgave som dette, som viser til forskningsartikler på indiske etterkommers utdannelsesvalg, har jeg foreløpig ikke kommet over. Fordelen ved å bruke forskningsartikler har blant annet vært at artiklene kan gi et

overblikk over den forskningen som eksisterer på dette fenomenet, samtidig viser forskningsartiklene tendensen av de ulike forklaringene og hvordan tendensen har utviklet seg over tid. Det gjør det mulig å undersøke hvilke forklaringer som foreligger, og hvilke forklaringer som ikke støttes av nyere forskning. På denne måten gjør den metodologiske fremgangsmåten det mulig å sirkle seg inn på de mest rådende forklaringene. Ulempen ved å bruke forskningsartikler som datamateriale, kan være at man har usett andre relevante forskningsartikler, som kunne være relevante for denne oppgaven. Det er dermed ikke gitt at datamaterialet i denne oppgaven er uttømmende om indiske etterkommers utdannelsesvalg. Til tross for det kan datamaterialet i denne oppgaven underbygge hvilke rådende forklaringer som foreligger, og de aktive debattene rundt disse. En annen ulempe ved å kun bruke norsk forskning, er mengden av relevante forskningsartikler fra utlandet som blir utelatt. Når en skal forklare et fenomen som utdannelsesvalg, er det klart at fenomenet kan ha regionale differanser, som gjør at fenomenet ikke er generaliserbart i andre land. Til tross for dette, rapporterer studier fra utlandet liknende tendenser som er belyst i denne oppgaven, hvor indiske etterkommere gjør det godt i utdannelsessystemet (Gibson, 1988; Kao & Thompson, 2003; Modood, 2004). I det følgende vil en kort presentasjon av de rådende forskningsartiklene om minoriteters utdannelsesvalg presenteres. Disse artiklene settes deretter i lys av hva denne oppgavens funn viser.

I studien til Ogbu (1990), som er en komparativ studie hvor ulik faglitteratur benyttes for å forklare minoritetsstatus og utdanning i USA, forklares utdannelsesvalg med minoritetenes innvandringsårsak, eller innvandringskategori. Ogbu (1990) klassifiserer minoriteter i tre ulike kategorier, autonome minoriteter, frivillige minoriteter og ufrivillige minoriteter. Studien belyser hvordan individer fra hver av de kategoriene anser seg selv, og hvordan de ser seg selv som en del av samfunnet de nå bo i. Frivillige minoriteter anser seg selv som ”utlendinger” og ”ukjente” som kom til USA med håp om å bedre sine økonomiske, politiske og sosiale muligheter. De viser heller ikke å internalisere negative holdninger som samfunnet har mot dem. Kanskje fordi de ikke forstår det nye systemet og samfunnet de er en del av, men også fordi de forstår og hevder at de ikke er en del av den lavest stående klasseinndelingen, men at det snarere er en midlertidig ordning. Hvordan minoritetene ser på seg selv og sin posisjon i samfunnet de tar en del av, vil påvirke i hvilken grad de selv velger å integreres og inkluderes i det samfunnet. Slike holdninger vil internaliseres og utvikles som ”sånn er det”-holdning, hvor det forrige vil påvirke blant annet utdanningsvalg og utdanningsløp.

En slik forståelse av utdanningsvalg blant minoriteter er ytterst kompleks, og innebærer nesten alle forklaringene i denne oppgaven. Dersom utdanningsvalg blant minoriteter forstås med Ogbu (1990) sin tolkning, vil dermed strukturer i samfunnet og samfunnet i seg selv ha en betydning for utdanningsvalgene. På denne måten kan man tolke samfunnet som et rutenett hvor alle forklaringer henger sammen og står i et gjensidig påvirkningsforhold til hverandre. Hvor sosial klasse, kaste, sosial bakgrunn og ikke minst strukturer i samfunnet i form av hvordan minoriteter tas i mot i det nye landet, holdninger til minoriteter, tilgangen til ressurser og begrepsbruken om hva man kaller nye landsmenn med mer, vil være en påvirkningsfaktor for utdanningsvalg blant minoriteter. Dette er en kompleks forklaring som ikke enkelt lar seg forklare, men som krever stor innsyn i historiske hendelser som har opptrådd både før og etter minoritetenes ankomst i det nye landet. Det innebærer dermed et dypdykk i historien til hver av minoritetene, som også fremheves som nødvendig av S. N. Fekjær (2006). Studien til Ogbu (1990) belyser behovet av en strukturell forståelse av utdanningsvalg blant minoriteter i tillegg til andre forklaringer, hvor systembetragtning tas med i forståelsen av samfunnsteorier. Dette innebærer dermed å forstå utdanningsvalg som hermeneutisk, hvor det er nyttig å veksle mellom helhet og deler av utdanningsvalg. Samtidig er det viktig å se den hermeneutiske sirkelen som oppstår, hvor man må fokusere på hva som er de bakenforliggende årsakene til utdanningsvalgene blant de ulike minoritetsgruppene. På denne måten vil man kunne fange de mest fremtredende forklaringene som ligger til grunn for utdanningsvalgene.

I tillegg til innvandringsårsak, viser kulturelle forklaringer å være av betydning for indiske etterkommers utdanningsvalg i utlandet. Studien som er skrevet av Modood (2004), bruker faglitteratur på utdanningskvalifikasjoner, kapital og etnisk identitet, og viser til forklaringer som ”driv” og en internalisering av foreldrenes utdanningsambisjoner som hovedforklaringen på utdanningsvalg blant minoriteter i England. I tillegg påpeker Modood (2004) bruken av teorien om kapitalformene til Bourdieu i forskning som misforstått. Modood (2004) påpeker at kulturell kapital ble brukt av Bourdieu for å forklare hvorfor medlemmer av en ugunstig eller lavere sosial klasse oppnår mindre utdanningsuksess enn en gunstig eller høyere sosial klasse. Teorien om kulturell kapital fra Bourdieu brukes dermed ikke for å forklare hvorfor medlemmer av en lavere sosial klasse gjør det bedre enn det som er antatt på grunnlag av en analyse av den sosiale klassen deres. Modood (2004) viser derimot at bruk av sosial kapital i tråd med etnisitet, gir lovende resultater om forklaringen på minoriteters utdanningsvalg, som

”driv” og internalisering av foreldrenes utdannelsesambisjoner er en del av. Modood (2004), benytter Robert Putnam sin forståelse av sosial kapital, som innebærer ”bonding”, ”bridging” og ”linking”. Kort fortalt innebærer ”bonding” å koble distinktive grupper sammen, som samtidig adskiller grupper fra andre, med mindre gruppene samtidig lager broer, ”bridging”, med medlemmer utenfor ens gruppe. Den siste formen for sosial kapital, som er mest relevant for sosial mobilitet, innebærer hvilke lenker, ”linking”, som medlemmene, på tvers av sosial klasse, lager til de med makt og innflytelse (Putnam, 1995, 2000). Modood (2004) bruker disse begrepene for å forklare hvordan utdannelsesforskjeller kan oppstå mellom ulike minoritetsgrupper i England, hvor enkelte grupper som pakistanske minoriteter fra Bradford ikke har oppnådd sterk ”bridging” eller ”linking” sosial kapital, men snarere har sterk ”bonding” kapital. I motsetning til de pakistanske minoritetene viser Modood (2004) til at indiske minoriteter i Leicester har oppnådd alle disse, noe som videre kan forklare utdannelsesforskjeller mellom disse to gruppene.

I studien til Kao og Thompson (2003), som bruker faglitteratur på rase-, etnisk- og innvandrersforskjeller på oppnåelsen av utdanning, for å forklare utdannelsesvalg blant minoriteter i USA, viser de til to ulike måter å forstå utdannelsesvalg på, strukturelle og/eller kulturelle forklaringer. De utelukker dermed ikke at noe kan være både strukturelt og kulturelt forankret som en forklaring på utdannelsesvalgene til minoritetene. Av strukturelle forklaringer viser studien til samfunnsmessige faktorer som kan påvirke barnet, som for eksempel sosial klasse, skolen og så videre. Kulturelle forklaringer forstås som den spesifikke kulturen i de ulike minoritetsgruppene, eksempelvis holdningen til utdanning, takknemlighetspraksis, familieband og nettverk i den gitte minoritetsgruppen. Hver av disse forklaringene innebærer dermed ulike måter å forstå utdannelsesvalg blant minoriteter på. Det betyr dermed ikke at det er et enten-eller-forhold, men snarere et både-og-forhold, hvor ulike forklaringer kan støtte opp under hvorfor enkelte minoriteter velger å studere. Kao og Thompson (2003) hevder, til tross for forståelse for at det kan både være strukturelle og kulturelle forklaringer, at minoriteters utdannelsesvalg hovedsakelig handler om deres kulturelle orientering, altså hvilke holdninger de har til utdanning.

De utenlandske studiene belyser dermed både kulturelle og strukturelle forklaringer som årsaken til utdannelsesvalgene til minoriteter. Som Modood (2004) viser, handler indiske etterkommers utdannelsesvalg om ”driv” og internalisering av foreldrenes utdannelsesambisjoner, til likhet med hva Kao og Thompson (2003) kommer frem til i sin

studie. I motsetning forklarer Ogbu (1990) minoriteters utdannelsesvalg om strukturelle forklaringer som innvandringsårsak og mottaket i det nye landet. Modood (2004) belyser behovet for sosial mobilitet etter den sosiale degraderingen familien har opplevd etter å ha flyttet til et nytt land, økonomisk motivasjon, foreldres forventning om utdanning, ”driv”, samt de overnevnte forklaringene og knytter dermed utdannelsesvalg til den subkulturen minoritetene tar en del av, og som er spesifikk for den gitte minoritetsgruppen. Igjen viser forskningen at det er en forskjell på indiske etterkommers utdannelsesvalg og minoriteters utdannelsesvalg. Før videre konklusjon av disse tre utenlandske studiene trekkes, diskuteres holdbarheten til denne oppgavens konklusjon.

Av de forklaringene som kommer frem i analysen, viser funnene å være todelte. Noen av studien forklarer utdannelsesvalg blant minoriteter med strukturelle forklaringer, mens andre forklarer utdannelsesvalg blant minoriteter med kulturelle forklaringer. Som vist over i den teoretiske delen av denne oppgaven, handler strukturteori om hvordan vi forstår samfunnets oppbygning og hvordan interaksjon i samfunnet og samfunnet i seg selv er strukturert på en viss måte, forklart med korpset i teorikapitlet. Dette eksempelet av korpset viser hvordan samfunnet har en struktur og hvordan denne strukturen opprettholdes og videreføres. Som Vassenden og Bergsgard (2012) viser i analysen, knyttes minoriteters utdannelsesvalg til deres sosial klasse. Vassenden og Bergsgard (2012) forklarer i studien at deres informanter tilhører en lavere sosial klasse, noe som innebærer at de anser kunstnerfag som særdeles risikofylte for deres sosiale mobilitet, anerkjennelse i nettverket og for den fremtidige økonomiske situasjon. Det kan undres hvorvidt svarene til minoritetene hadde vært annerledes dersom de tilhørte en høyere sosial klasse, eller om sosial klasse ikke hadde den betydningen for minoritetene som den visst nok har. Til tross for dette, viser studien å forklare utdannelsesvalg blant alle minoriteter som én samlet gruppe, og hvor variasjoner mellom ulike land ikke tas med i betraktning. Eksempelvis forklarer informanter i studien til Vassenden og Bergsgard (2012) at dans, her indisk dans, ikke gir antydninger til lav yrkestittel eller lav yrkesutøvelse, men derimot en form for kulturell kapital som er anerkjent og respektert i den indiske subkulturen til informantene. Informantene forteller videre at noen i storfamilien i India fremdeles driver med klassisk indisk dans. Dette kan dermed tolkes dithen at enkelte yrkesutøvelser, som indisk dans, ikke anses som risikofylte. Det er klart at indisk dans ikke er utbredt i Norge i samme grad som den er i India, og at det dermed kan bidra til økonomisk usikkerhet ved å ha det som et yrke. Essensielt viser informasjonen som kommer frem av informantene, at i India plasseres klassisk indisk dans høyere enn i Norge. Dette er

dermed en ulik sosial strukturering av hvilke yrkesutøvelser som anses som anerkjente i India og i Norge. Hvor enkelte etterkommere ikke tar til seg den sosiale struktureringen av hvilke yrkesutøvelser som er anerkjent i det norske samfunnet. I tillegg er det nødvendig å undersøke hvilke maktforhold som befinner seg i samfunnet og som kan påvirke individers livsbetingelser. Interseksjonalitet er dermed også av betydning når man skal undersøke strukturer i samfunnet, eksempelvis kan dette innebære mann-kvinne, minoritet-majoritet, og spesielt kvinne-minoritet forholdet. I studien til Vassenden og Bergsgard (2012) poengteres et slik forhold mellom minoriteter og majoriteten, hvor rasisme og diskriminering belyses. Studien viser at minoritetsgrupper opplever diskriminering i kunstnerfag, som kan være en faktor som bidrar til fraværet av minoriteter i kunstfag. Studien viser at graden av diskrimineringen påvirker hvorvidt studenter velger å studere kunstfag, og hvem som søker seg til kunstfag. Avslutningsvis knytter studien denne problematikken til statlige organer, hvor de ser mot regjeringen og ulike tiltak for å forhindre en ensformig mangfold av studenter i kunstfag.

Informantene i de kvalitative studiene forklarer hvordan sosial mobilitet, anerkjennelse i nettverket og den fremtidige økonomiske situasjonen anses som viktig for både dem og deres familie. Informantenes og foreldrenes ønske om gode avkastninger fra utdannelsen kan kobles til familiens sosiale nedgradering ved flytting til Norge, hvor dermed sosial mobilitet blir viktig. Både for familiens anerkjennelse i nettverket og den subkulturen de tar en del av, men også for storfamilien og bekjente i India. Dette forklares videre med materielle objekter og statussymboler og utdannelser som gir status til familien. Som vist med symbolsk kapital i teorien, vil materielle objekter og statussymboler og utdannelser være bragder som familien kan pynte på seg, og som dermed gir en sosial mobilitet innad i subkulturen og hovedkulturen. De materielle objektene og statussymbolene kan være stort hus i Norge og India, fine biler, smykker og gull samt andre relevante statussymboler i subkulturen. De som dermed har mest, er de som står høyest på rangstigen i subkulturen. Den sosiale nedgraderingen som foreldrene har opplevd ved å flytte til Norge, kan ha bidratt til at den økonomiske situasjonen til familien anses som viktig for både informantene og foreldrene. Investering i utdanning anses som en god løsning, hvor informantene tar utdannelser som gir gode avkastninger for hele familien. Disse utdannelsene forklares videre som eliteutdannelser eller profesjonsutdannelser som gir sikker og høy lønn, sikre jobbmuligheter og anerkjennelse i subkulturen og innebærer dermed en sterk forbindelse mellom utdannelsen og yrkesutførelsen.

En stor andel av denne oppgavens datamateriale, her sekundære-forklaringer, forankrer minoriteters utdanning med familiebånd/nettverk. Dette er en stor analytisk kategori og innebærer om hvordan den spesifikke subkulturen forholder seg til utdanning og hvilke faktorer som innad i subkulturen, som påvirker utdannelsesvalgene deres. Funnene i analysen, viser at mangfoldet av de spesifikke studiene koblet indiske etterkommers utdanning til de indiske etterkommers subkultur. Det handler i utgangspunktet om hvordan den gruppen er. Her kommer teorien for kort i forhold til å begrunne de indiske etterkommers utdannelsesvalg. Kulturteori kan derimot forklare hvordan den indiske subkulturen fungerer, og hvordan holdninger, verdier og normer videreføres fra en generasjon til den neste og hvordan subkulturen opprettholder disse. Kulturteori kan forklare hvordan grupper som eksisterer over en viss tid, utvikler en kultur som er spesifikk for den gruppen (Teig, 1993). Det er dermed rimelig å anta at subkulturer er noe forskjellige, selv indiske og pakistanske subkulturer som begge er fra delstaten Punjab, noe som forsvares av den variasjonen vi ser i utdannelsesvalg mellom disse to subkulturene (S. N. Fekjær, 2006; Modood, 2004).

De utenlandske studiene bidrar med et utvidet syn på minoritetenes utdannelsesvalg og indiske etterkommers utdannelsesvalg. Studiene viser mye av det samme som datamaterialet i denne oppgaven viser, nemlig at det finnes to ulike måter å forklare utdannelsesvalg blant minoriteter på. På den ene siden viser strukturelle forklaringer, som sosial klasse, kaste, kapital og så videre, å ha en betydning for minoriteter. På den andre siden viser kulturell forklaring, som holdning til utdanning, takknemlighetspraksis, familiebånd og nettverk, å være av betydning for minoriteter. De utenlandske studiene viser også at det er en forskjell på å forklare minoriteters utdannelsesvalg, og indiske etterkommers utdannelsesvalg. Hvor minoriteters utdannelsesvalg oftest forklares med deres sosiale klasse, forklares indiske etterkommers utdannelsesvalg med kulturelle forklaringer som familiebånd/nettverk, holdninger til utdanning, foreldrenes forventning om utdanning eller utdannelsesambisjoner. Dersom datamaterialet i denne oppgaven utelukkende hadde vært de tre spesifikke studiene om indiske etterkommere, ville ikke dette poenget blitt belyst. Det er nødvendig å se på hvordan enkelte minoriteter klarer seg i utdannelsessystemet for å vite hvor man trenger å sette inn resurser og hjelp til de som trenger det. Det er dermed vesentlig forskjellig å forklare indiske etterkommers utdannelsesvalg, og på en annen side forklare minoriteters utdannelsesvalg. De utenlandske studiene bidrar til å nyansere hvilke forklaringer som er rådende i det internasjonale fagfeltet, og bidrar til å forstå hvordan norsk forskning har

kommet frem til de forklaringene vi ser i datamaterialet i denne oppgaven. De tre utenlandske studiene har ofte blitt referert til i datamaterialet, og studiene i denne oppgaven viser å godkjenne og anvende deres forståelse i stor grad. Det vil si at de norske studiene ikke avviser det de utenlandske studiene forstår som forklaringer på minoriteters utdannelsesvalg.

5.3 Betydningen av konklusjonen

Som vist i innledningen av denne oppgaven, knyttes minoriteters tilsøking til høyere utdanning til et politisk og samfunnsbasert prosjekt. Lik rett til utdanning og likestilling, forstås som en integreringsprosess som også omhandler å inkludere minoriteter i samfunnet og spesielt i arbeidslivet (Meld. St. 49, 2003-2004). Ved å ta utdanning kan man forhindre at sosial og økonomiske forskjeller skal følge enkelte minoritetsgrupper som skillelinjer (Meld. St. 49, 2003-2004). Utdanning og kompetanseheving anses dermed som et middel for å inkludere minoriteter inn i arbeidslivet, hvor utdanning gjør minoritetene mer attraktive for arbeidsmarkedet (Arbeids- og inkluderingsdepartementet, 2006-2007). Det politiske budskapet er dermed at utdanning gir gode avkastninger for både individet og samfunnet, hvor individet både blir lettere integrert og inkludert samtidig som individet sikrer sin økonomiske situasjon. Blant annet viser denne oppgaven at et flertall av indiske etterkommere har vært svært suksessfulle i denne prosessen, hvor flertallet har høyere utdanning og mangfoldet av minoritetene har høyere utdanning enn andre minoriteter (S. N. Fekjær, 2006, 2007). Som oppgavens konklusjon, kan indiske etterkommers utdannelsesvalg knyttes til holdninger, verdier og normer som eksisterer i den subkulturen de tar en del av, hvor de internaliserer en stå-på-holdning fra sine foreldre. Dersom det skal arbeides aktivt for å inkludere andre minoriteter inn i arbeidslivet og høyere utdanning, anses subkulturen som viktig for dette arbeidet. Det er i subkulturen at holdninger om utdanning som et middel for sosial mobilitet grunnes i. Videre arbeid med å få flere minoriteter i høyere utdanning og arbeidslivet bør dermed grunnes i subkulturen til hvert av de ulike minoritetsgruppene det arbeides med. Dette kan bidra til at flere minoriteter ikke opplever den klassesdelingen mellom arbeiderklassen og middelklassen, og som bringer samholdet i samfunnet sammen.

Denne oppgaven kan dermed anses som et hjelpemiddel for å forstå hvordan minoriteter forklarer de valgene de tar ved valg av utdanning. Det er dermed ikke gitt at alle minoriteter fungerer på samme måte, men denne oppgaven kan være et godt utgangspunkt for å forstå hvordan én mulig fremgangsmåte kan være. Før denne oppgaven avrundes belyses et kunnskapshull som videre forskning bør se nærmere på.

5.4 Videre forskning

Denne oppgaven har belyst hvordan indiske etterkommers utdannelsesvalg kan grunnes i subkulturens holdning til utdannelses og deres skoledriv. Til tross for stort skoleengasjement, viser forskning og selvrapporteringsundersøkelser at det finnes noen mørke tall blant minoriteter. I studien til Lauglo (2010) påpekes psykisk helse som ett av faktorene som gir størst utslag hos minoriteter i Norge. Selv om minoriteter rapporterer nok så grei trivsel i skolen (Bakken, 2016), viser Lauglo (2010) i sin studie at flere minoritetsbarn ”gruer seg” til å gå på skolen. Er det slik at det såkalte ”drivet” går på vegne av deres psykiske helse? Eller forårsaker ”drivet” til dårligere psykisk helse? Foreløpig forskning har fokusert på de som gjør det bra på skolen, og de som klarer seg godt i utdanningsløpet. Videre forskning bør også fokusere på spredningen i resultater blant unge med minoritetsbakgrunn, hvor det fokuseres på psykisk helse og eventuell manglende oppnåelse av utdanning. Eksempelvis ville det være av interesse og se hvorvidt indiske etterkommere *håndterer* utdannelsesvalgene, ved å fokusere på deres psykisk helse og det psykiske presset de opplever fra foreldre og andre i deres subkultur.

Litteraturliste

- Arbeids- og inkluderingsdepartementet. (2006-2007). *Handlingsplan for integrering og inkludering av innvandrerbefolkningen og mål for inkludering*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/handlingsplan-for-integrering-og-inkludere/id271939/>.
- Astone, N. M., & McLanahan, S. S. (1991). Family structure, parental practices and high school completion. *American Sociological Review*, 56(3), 309-320.
- Baker, D. P., & Stevenson, D. L. (1986). Mothers' strategies for children's school achievement: Managing the transition to high school. *Sociology of education*, 59(3), 156-166.
- Bakken, A. (2003). Minoritetsspråklig ungdom i skolen: Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet? (Vol. 15). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).
- Bakken, A. (2016). Endringer i skoleengasjement og utdanningsplaner blant unge med og uten innvandringsbakgrunn. Trender over en 18-årsperiode. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 16(1), 40-62.
- Balle-Petersen, M. (1992). De mange slags danskere: Et etnologisk perspektiv. I H. Krag & M. Warburg (Red.), *Minoriteter: En grundbog - fjorten synsvinkler på minoritetsstudier*. København: Spektrum Publishers.
- Bankston III, C. L., & Caldas, S. J. (1998). Family structure, schoolmates, and racial inequalities in school achievement. *Journal of Marriage and the Family*, 60(3), 715-723.
- Berg, B. L. (2007). *Qualitative research methods for the social sciences* (6 utg.). Boston: Pearson.
- Birkelund, G. E., Lillehagen, M., Ekre, P. V., & Ugreninov, E. (2014). Fra utdanning til sysselsetting. En forløpsanalyse av indiske og pakistanske etterkommere i norge. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 55(4), 385-414.
- Blom, K. (2007). Hva karakteriserer profesjonsutdanninger og hvordan er de vokst frem Vol. 1. *Skriftserien Rapport*. Hentet fra <https://bora.hib.no/item/530>
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste* (R. Nice, Trans.). London: Routledge & Kegan Paul.
- Bourdieu, P. (1987). What makes a social class? On the theoretical and practical existence of groups. *Berkeley Journal of Sociology*, 32, 1-17.

- Bourdieu, P. (2005). *Udkast til en praksisteori* (P. Bundgård, Trans.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, P. (2011). The forms of capital. I I. Szeman & T. Kaposy (Red.), *Cultural theory: An anthology*. Malden, Massachusetts: Wiley-Blackwell.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2006). *Reproduktionen: Bidrag til en teori om undervisningssystemet* (P. F. Bundgård, Trans.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Clark, R. K. F. (2012). Peer review: A view based on recent experience as an author and reviewer. *British dental journal*, 213(4), 153.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Crenshaw, K. W. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299.
- Dahlgren, K., & Ljunggren, J. (2010). Klasse: Begrep, skjema og debatt. I K. Dahlgren & J. Ljunggren (Red.), *Klassebilder: Ulikheter og sosial mobilitet i norge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Daugstad, G. (2008). *Innvandring og innvandrere 2008*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Din, I. (2007). *The new british : The impact of culture and community on young pakistanis*. Farnham: Ashgate Publishing Ltd.
- Dumont, L. (1980). *Homo hierarchicus: The caste system and its implications*: University of Chicago Press.
- Fekjær, S., & Leirvik, M. (2011). Silent gratitude: Education among second-generation vietnamese in norway.
- Fekjær, S. B. (2010). Klasse og innvandringsbakgrunn: To sider av samme sak? I K. Dahlgren & J. Ljunggren (Red.), *Klassebilder: Ulikhet og sosial mobilitet i norge?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Fekjær, S. N. (2006). Utdanning hos annengenerasjon etniske minoriteter i norge. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 47(1), 57-93.
- Fekjær, S. N. (2007). New differences, old explanations can educational differences between ethnic groups in norway be explained by social background? *Ethnicities*, 7(3), 367-389.
- Finne, S. H. (2010). Indiske etterkommere i eliteutdanninger: En kvalitativ studie av utdanningsvalg blant indiske etterkommere i eliteutdanninger
- Gibson, M. A. (1988). *Accommodation without assimilation: Sikh immigrants in an american high school*. Ithaca, NY: Cornell University Press.

- Gressgård, R. (2013). Interseksjonalitet. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 37(1), 64-67.
- Gullikstad, B. (2013). Interseksjonalitet – et fruktbart begrep. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 37(01), 68-75.
- Hammerstad, K. (2013, 05.03.2013). Utdanning: Innvandrerbarn på fremmarsj, NRK. Hentet fra http://www.nrk.no/norge/utdanning_-pa-fremmarsj-1.10935989
- Hegna, K. (2014). Changing educational aspirations in the choice of and transition to post-compulsory schooling - a three-wave longitudinal study of oslo youth. *Journal of Youth Studies*, 17(5), 592-613.
- Henriksen, K. (2007). Fakta om 18 innvandergrupper i norge Vol. 29. *Rapporter: Statistisk Sentralbyrå*. Hentet fra https://vpn.uia.no/+CSCO+1h756767633A2F2F6A6A6A2E66666F2E6162++/a/publikasjoner/pdf/rapp_200729/rapp_200729.pdf
- Henriksen, K. (2009). *Unge som innvandret før skolealder - hvor like er de norskfødte med innvanderforeldre?* Oslo: Statistisk Sentralbyrå.
- Jackson, R., & Nesbitt, E. (1993). *Hindu children in britain*. Staffordshire: Trentham Books.
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1999). *Den teoretiske barndom*. København: Gyldendal.
- Jodhka, S. S. (2002). Caste and untouchability in rural punjab. *Economic and Political Weekly*, 37(19), 1813-1823.
- Kao, G., & Thompson, J. (2003). Racial and ethnic stratification in educational achievement and attainment. *Annual Review of Sociology*, 29, 417-442.
- Klausen, A. M. (1992). *Kultur: Mønster og kaos*. Oslo: AS Notam Gyldendal AS.
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis: An introduction to its methodology* (3 utg.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Lauglo, J. (1996). *Motbakke, men mer driv?: Innvandrerungdom i norsk skole*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).
- Lauglo, J. (1999). Working harder to make the grade: Immigrant youth in norwegian schools. *Journal of Youth Studies*, 2(1), 77-100.
- Lauglo, J. (2010). Unge fra innvandrerfamilier og sosial kapital for utdanning. NOVA Notat, Vol. 6.
- Leirvik, M. S. (2010). "For mors skyld"; utdanning, takknemlighet og status blant unge med pakistansk og indisk bakgrunn. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 10(1), 23-47.
- Leirvik, M. S. (2012). "Å ta kunsthistorie eller statsvitenskap er en luksus ikke alle kan unne seg". Kan utdanningsatferd forstås ut fra ulike kapitalformer i etniske nettverk? *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 53(2), 189-216.

- Leirvik, M. S. (2013). *Mer enn klasse: Betydningen av "etnisk kapital" og "subkulturell kapital" for utdanningsatferd blant etterkommere av innvandrere*.
Doktorgradsavhandling
Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Marx, K., & Engels, F. (1957). *Det kommunistiske manifest* (H. Holm, Trans.). Oslo: Norsk Forlag Ny dag.
- Meld. St. 49. (2003-2004). *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse: Ansvar og frihet*.
Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-49-2003-2004-/id405180/?ch=1&q=>.
- Mencher, J. P. (1974). The caste system upside down, or the not-so-mysterious east. *Current anthropology*, 15(4), 469-493.
- Modood, T. (2004). Capitals, ethnic identity and educational qualifications. *Cultural Trends*, 13(2), 87-105.
- Moldenhawer, B. (2005). Transnational migrant communities and education strategies among pakistani youngsters in denmark. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 31(1), 51-78.
- Murray, R. (2009). *Writing for academic journals* (2 utg.). Maidenhead, Birkshire: Open University Press.
- Nissen, P. (2009). *Vitenskapelige tekster - en veiledning* (A. O. Aakervik, Trans.). Namsos: Pedagogisk Psykologisk Forlag AS.
- Nørager, T. (1995). *System og livsverden*. Fredriksberg: Forlaget ANIS.
- OECD. (2002). *The measurement of scientific and technological activities: Proposed standard practice for surveys on research and experimental development, the Frascati manual*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).
- OECD. (2010). Pisa 2009 results: Overcoming social background - equity in learning opportunities and outcomes Vol. 2. Hentet fra <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504-en>
- Ogbu, J. U. (1990). Minority status and literacy in comparative perspective. (literacy in america). *Daedalus*, 119(2), 141.
- Olesen, S. G. (2012). Pierre bourdieu. I S. G. Olesen & P. M. Pedersen (Red.), *Pædagogik i sociologisk perspektiv* (2 utg., s. 118-143). Viborg: Viasystime.
- Olsen, B. (2016). Unge med innvandrerbakgrunn i arbeid og utdanning 2014: Eksklusive eøs-/eu-innvandrere Rapporter (Statistisk sentralbyrå), Vol. 9.

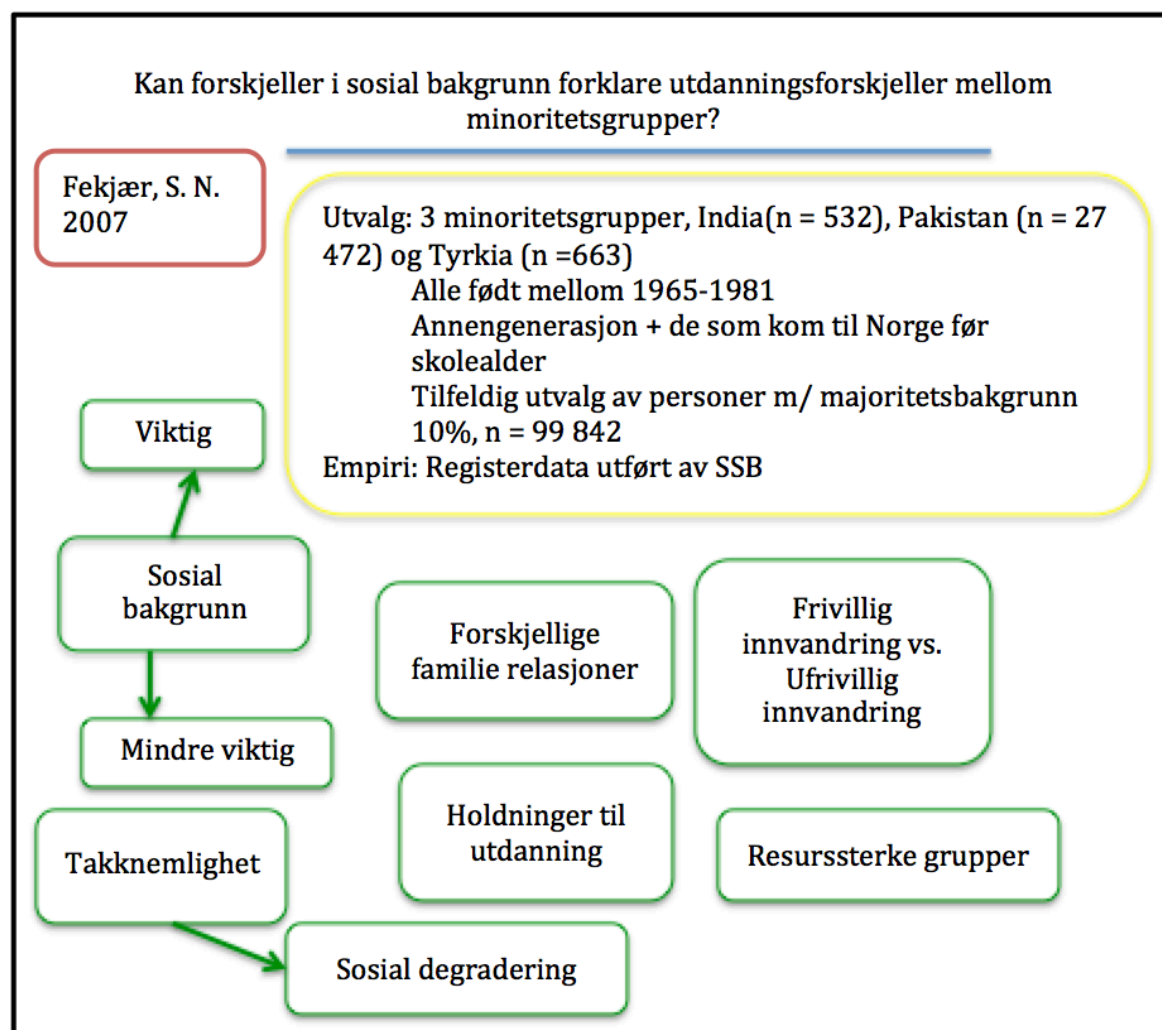
- Orupabo, J. (2014). Interseksjonalitet i praksis ; utfordringer med å anvende et interseksjonalitetsperspektiv i empirisk forskning. *Sosiologisk tidsskrift*, 22(4).
- Parsons, T. (1991). *Social system* (2 utg.). Hoboken: Taylor and Francis Group.
- Puri, H. K. (2003). Scheduled castes in sikh community: A historical perspective. *Economic and political weekly*, 3(26), 2693-2701.
- Putnam, R. D. (1995). Bowling alone: America's declining social capital. *Journal of Democracy*, 6(1), 65-78.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone : The collapse and revival of american community*. New York: Simon & Schuster.
- Ramsøy, N. R. (1977). *Sosial mobilitet i norge : En studie av endring i levekår og sosial status basert på livshistorier til 3400 norske menn : Et oppdrag for levekårsundersøkelsen*. Oslo: Tiden norsk forlag.
- Ricoeur, P. (1979). *Fortolkningsteori* (A. Grøn & H. Juel, Trans.). København: Vintens Forlag.
- Ringdal, K. (2010). Sosial mobilitet. I K. Dahlgren & J. Ljunggren (Red.), *Klassebilder: Ulikhet og sosial mobilitet i norge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sato, K. (2012). Divisions among sikh communities in britain and the role of caste system: A case study of four gurdwaras in multi-ethnic leicester. *Journal of Punjab Studies*, 19(1), 1-26.
- Schou, L. (2006). Valg av grad eller grader av valg? : Etniske forskjeller i valg av høyere utdanning i norge
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. London: SAGE Publications Ltd.
- Sewell, W. H., & Shah, V. P. (1968). Social class, parental encouragement, and educational aspirations. *American Journal of Sociology*, 73(5), 559-572.
- Skahjem, C. (2005). *Sosial bakgrunn og rekruttering til private skoler : Har elever med høy sosial bakgrunn større sannsynlighet for å gå på private skoler enn elever med lav sosial bakgrunn?* Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo, C. Skahjem, Oslo.
- Skirbekk, G., & Gilje, N. (2009). *Filosofihistorie: Innføring i europeisk filosofihistorie med særlig vekt på vitenskapshistorie og politisk filosofi* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjeie, H., & Langvasbråten, T. (2009). Intersectionality in practice?: Anti-discrimination reforms in norway. *International Feminist Journal of Politics*, 11(4), 513-529.

- Statistisk Sentralbyrå. (2014). *Andel bosatte i høyere utdanning, i prosent av registrerte årskull 19-24 år, etter kjønn, innvandringskategori og landsbakgrunn*. Oslo: Statistisk Sentralbyrå.
- Statistisk Sentralbyrå. (2016). Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre, 1. Januar 2016. Hentet fra [https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef/aar/2016-03-03 - content](https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef/aar/2016-03-03-content)
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis: For social scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Støren, L. A. (2005). Ungdom med innvandrerbakgrunn i norsk utdanning - ser vi en fremtidig suksesshistorie? I M. Raabe (Red.), *Utdanning 2005 - deltakelse og kompetanse*. Oslo/Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.
- Sølvberg, E., Kjelsaas, H. A., & Eriksen, T. H. (2007). *Fokus : Menneske og samfunn : Sosiologi og sosialantropologi* (Bokmål utg.). Oslo: Aschehoug.
- Sørensen, M. P., & Christiansen, A. (2006). *Ulrich bech : Risikosamfundet og det andet moderne*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Teig, A. (1993). *Barn - samfunn: Innføring i sosialfag : Førskolelærerutdanningen* (2 utg.). Oslo: Tano AS.
- Tjelmeland, H. (2003). Del i. 1940-1975. I Å. Brenna, T. Bjorli & K. Kjeldstadli (Red.), *Norsk innvandringshistorie 3: I globaliseringens tid 1940-2000* (Vol. 3, s. 11-134). Oslo: Pax.
- Vassenden, A., & Bergsgard, N. A. (2012). "Et skritt tilbake?". *Nordisk kulturpolitisk tidsskrift*, 15(1), 97-120.
- Ward, M. (2006). Philosophizing sociology: Why so much debate about exploitation in the hindu caste system? *Journal of Human Values*, 12(2), 195-201.
- Ware, M., & Mabe, M. (2012). An overview of scientific and scholarly journal publishing Vol. 3. *The STM report*. Hentet fra http://www.stm-assoc.org/2012_12_11_STM_Report_2012.pdf
- Williams, R. (1976). *Keywords : A vocabulary of culture and society*. London: Fontana/Croom Helm.
- Østby, L., & Henriksen, K. (2013). Innvandrere - hva vi nå vet og ikke vet ; innvandrere og deres barn - og vår kunnskap om dem. *Samfunnsspeilet*, 27(5), 2-10.

Vedlegg

Forklaringer	Primær- forklaring	Sekundære- forklaringer	Avvisende forklaringer
Oppvekst	0	3	0
Klassebakgrunn/Sosial bakgrunn	3	2	3
Holdninger til utdanning	0	4	0
Sosial mobilitet	0	5	0
"Driv"	1	3	0
Innvandringsårsak	0	4	0
Foreldre påvirkning	0	2	0
Kapital (Bourdieu)	0	5	0
Kaste	1	1	0
Familiebånd/Nettverk	2	7	0
Økonomiske og kulturelle ressurser/SES	0	7	0
Takknemlighet	0	5	0
Foreldrenes utdannelsesnivå	0	1	0
Rasisme/diskriminering	0	2	0
Politisk engasjement	0	1	0
Sosialt liv (Goffman)	0	1	0
Foreldrenes forventning om utdanning	0	6	0
Utdanning som status/skryt	0	4	0
Foreldrenes hjemland - Bosted, miljø med mer.	0	2	0
Etterkommers bosted	0	3	0
Etterkommers utdannelses ambisjoner	0	3	0

Tabell 1 - Forklaringer



Figur 4 - Oppsett av kode prosessen